

Waldma Máira Menezes de Oliveira

Tiago Corrêa Saboia

Organizadores

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO:

**Movimentos Sociais, Práticas
Educativas e Processos
Formativos**

Waldma Maira Menezes de Oliveira

Tiago Corrêa Saboia

(Organizadores)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO

Movimentos Sociais, Práticas Educativas e Processos Formativos



2019 © Copyright das autoras e dos autores. Todos os direitos reservados.

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que sejam levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Waldma Maira Menezes de Oliveira; Tiago Corrêa Saboia (Organizadores)

Educação inclusiva no campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos. São Carlos, Pedro & João Editores, 2019. 574p.

ISBN 978-85-7993-682-1

1. Estudos de Educação. 2. Educação inclusiva no campo. 3. Processos de formação de professores. 4. Autores. I. Título.

CDD - 370

Capa: Tiago Corrêa Saboia

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

A revisão linguística e ortográfica, assim como o enquadramento às regras da ABNT é de responsabilidade dos autores e coautores.

Conselho Científico da Pedro & João Editores: Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

EIXO I – Práticas Educativas na Educação Especial no/do Campo na Amazônia Tocantina 13

ENTRE ESTRADAS E FLORESTAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 14

Eneida Lucia Gonçalves Basílio
Mônica de Nazaré Carvalho

ALTERIDADE E INDIFERENÇA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PA 30

Jéssica da Luz Sena
Mônica de Nazaré Carvalho

A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS DE ACESSO: (DES)CAMINHOS DA INCLUSÃO 51

Patrícia Ferreira Diniz
Joana d'Arc de Vasconcelos Neves
Lyandra Lareza da Silva Matos

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA PARA INCLUIR ALUNOS AUTISTAS – na voz dos familiares, na cidade de Cametá/Pa. 71

André Luiz Estumano Borges
Irly Suellen da Silva Costa
Rosilene Rodrigues Prado

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA, CAMETÁ – PA 93

Adriele de Carvalho Batista
Michele Freitas Melo
Rosilene Rodrigues Prado

| | |
|---|-----|
| DESAFIOS E MOTIVAÇÕES NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PA | 119 |
| Maria Eduarda Oliveira Viana Maria Neuzilene Lira Rodrigues Elson Ferreira Costa | |
| A ACESSIBILIDADE E A INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA: UM DESPERTAR PARA A REALIDADE | 138 |
| Marlúcia Lopes Moraes Elson Ferreira Costa Waldma Maíra Menezes de Oliveira | |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO: DIZERES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EMEF GASPAR VIANA EM OEIRAS DO PARÁ | 161 |
| Ajax Garcia da Silva Vilma Caldas Soares Tiago Correa Saboia | |
| OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA | 186 |
| Maria Juliane dos Santos Tiago Corrêa Saboia | |
| <i>EIXO II – Movimentos Sociais e processos Formativos na Educação Especial no Campo</i> | 207 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO CAMPO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROCESSO FORMATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ABAETETUBA | 208 |
| Francidalva Moraes Neri Mônica de Nazaré Carvalho | |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO DE CAMETÁ-PA | 225 |
| Benedita Delma Mendes Pantoja Josiane Barreiros Pó Raphaella Duarte Cavalcante Lopes | |

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: ANÁLISE DAS MATRÍCULAS DE 247
CAMETÁ E CASTANHAL DE 2013 A 2018**

Cleidinei Santos Everton Cruz
Elinalda da Silva Moreira
Raphaella Duarte Cavalcante Lopes

**CENTRO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL (CIEC): as contribuições para a 268
inclusão de pessoas com deficiência no município de Cametá-PA.**

Ana Cláudia da Costa Guedes
Joana d'Arc de Vasconcelos Neves
Lyandra Lareza da Silva Matos

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA 290
EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DO PPC DA LEDOC/ UFPA/
CAMETÁ**

Antônio Silva de Souza
Delcilene Furtado Teles
Hellen do Socorro de Araújo Silva

**A EDUCAÇÃO COMO FIO CONDUTOR DA EMANCIPAÇÃO: A Liberdade em 314
Movimento e o Movimento da Liberdade**

Herique Heber dos Santos Reis
Ederlane Vale Rabelo
Hellen do Socorro de Araújo Silva

**A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO AVANÇO DAS 337
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO**

João Batista Pompeu Pantoja
Keila Santos de Farias
Silvaneide Santos de Queiroz Corte Brilho

**ELABORAÇÃO DE UMA CARTILHA PEDAGÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO 363
ESPECIAL NO CAMPO NA AMAZONIA TOCANTINA.**

Sueli Pantoja da Silva
Waldma Maíra Menezes de Oliveira

EIXO III – Estudos Surdos e o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do Campo 380

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS AUTISTAS, EM UMA ESCOLA PÚBLICA, EM SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA, ILHA DO MARAJÓ-PA 381

Maykelson Nogueira Castilho

Thais Barbosa Batista Bazilio

Rosilene Rodrigues Prado

A NEGAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO DISTRITO DE TORRES REGIÃO RIBEIRINHA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ- PARÁ 401

Anderson de Jesus Gomes Valente

Elany Calandrino Martins

Eraldo Souza do Carmo

Waldma Máira Menezes de Oliveira

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA E DO GESTOR DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO DE JANUA-COELI (CAMETÁ/PA). 426

Nivia Monteiro Monteiro

Suzana Gaia Epifane

Waldma Máira Menezes de Oliveira

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS EDUCADORES NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PA. 450

Marilena de Jesus Nabiça Furtado

Rosana Ribeiro Cordeiro

Waldma Máira Menezes de Oliveira

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UMA MULHER NEGRA SURDA: A TRIPLA DIFERENÇA 473

Renata Ferreira Siqueira

Waldma Máira Menezes de Oliveira

INTERCULTURALIDADE E SURDEZ:

497

Um estado do conhecimento acerca da experiência surda indígena

Thaianny Cristine Dias Valente

Waldma Máira Menezes de Oliveira

MULHERES SURDAS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO 520

Aline Corrêa de Barros da Costa

Waldma Máira Menezes de Oliveira

INCLUSÃO NO CAMPO: REFLEXÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO 551

Maria Raquel Paz Viana

Joana D'arc de Vasconcelos Neves

Lyandra Lareza da Silva Matos

Apresentação

Produzir conhecimento na Amazônia não é tarefa fácil, principalmente, na atual conjuntura política que vivemos no Brasil. Uma vez que a educação pública, a todo tempo, é bombardeada de cortes orçamentários. Assim, produzir conhecimento neste cenário se configura enquanto resistência política e educacional.

O e-book intitulado *Educação inclusiva no campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos* organizado pelos professores Waldma Oliveira e Tiago Sabóia apresenta uma coletânea de artigos produzidos pelos alunos da especialização em Educação Inclusiva no Campo da Universidade Federal do Pará do Campus do Tocantins/Cametá. A especialização foi ofertada no ano de 2018 e apresentava como objetivo discutir informações teórico-metodológicas que permitiram a reflexão e o aprofundamento sobre práticas inclusivas aos alunos com deficiência nas escolas do Campo da Região Tocantina.

Assim, a especialização em Educação Inclusiva no Campo atendeu a uma expressiva demanda da comunidade acadêmica e profissional da Amazônia Tocantina que atuavam nas escolas do campo com alunos deficientes, proporcionando assim a formação continuada dos professores, além de fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos.

O curso formou 43 (quarenta e três) especialistas em Educação Especial no campo. Entende-se que a educação especial do campo não é apenas uma formação acadêmica, mas é também um projeto de vida e de uma outra sociedade, firmada em raízes decoloniais, interculturais, dialógicas e de resistência.

É uma educação problematizadora, praxiológica e crítica que coloca o oprimido, o sujeito negado e os seus saberes no centro do debate de sua formação educacional e pessoal. É uma educação contra-hegemônica, antifascista e anticolonialista na qual os leitores poderão ter acesso nos artigos deste E-book.

A obra apresenta 25 (vinte e cinco) artigos divididos em três eixos: *Práticas Educativas na Educação Especial no/do Campo na Amazônia Tocantina, Movimentos*

Sociais e processos Formativos na Educação Especial no Campo e Estudos Surdos e o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do Campo

O EIXO I *Práticas Educativas na Educação Especial no/do Campo na Amazônia Tocantina* apresenta 09 artigos que versam sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas do campo da educação básica e da Educação de Jovens e adultos, como também a relação família e escola na inclusão destes alunos.

Os 09 artigos são: *Entre estradas e florestas: algumas reflexões sobre os caminhos da inclusão na educação do campo*; *Alteridade e indiferença: desafios na educação de jovens e adultos com deficiência uma experiência no município de Abaetetuba-PA*; *A relação família-escola para incluir alunos autistas – na voz dos familiares, na cidade de Cametá/PA*; *Saberes e Práticas Docentes para inclusão de alunos autistas em uma escola pública, Cametá – PA*; *Desafios e motivações na inclusão educacional de estudantes com deficiência do município de Cametá – PA*; *A acessibilidade e a inclusão nas escolas públicas do município de Cametá/PA: um despertar para a realidade*; *Educação Inclusiva na Escola do Campo: dizeres sociais de professores da EMEF Gaspar Viana em Oeiras do Pará* e *Os desafios da inclusão de estudantes com deficiência na escola do campo: reflexões a partir de estudo de caso no município de Mocajuba-PA*.

O Eixo II *Movimentos Sociais e processos Formativos na Educação Especial no Campo* ilustra a produção de 08 artigos na área das formações iniciais e continuadas, movimentos sociais e a elaboração de cartilhas pedagógicas acerca da interface da educação especial e da educação do campo.

Os artigos deste eixos são: *Formação Continuada dos professores na Educação Campo: uma reflexão a partir do processo formativo em uma escola da rede municipal de Abaetetuba*; *Educação Inclusiva e formação de professores em uma escola pública do campo de Cametá-PA*; *Educação Especial no Campo: análise das matrículas de Cametá e Castanhal de 2013 a 2018*; *Centro de Inclusão Educacional (CIEC): as contribuições para a inclusão de pessoas com deficiência no município de Cametá-PA*; *Formação de Educadores do Campo no contexto da Educação Especial: uma análise do PPC da LEDOC/ UFPA/ Cametá*; *A Educação como fio condutor da emancipação: a liberdade em movimento e o movimento da liberdade*; *A participação dos Movimentos Sociais no avanço das políticas públicas da Educação Especial no Campo* e *Elaboração de uma Cartilha Pedagógica sobre Educação Especial no Campo na Amazônia Tocantina*.

Por conseguinte, o EIXO III *Estudos Surdos e o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do Campo* versa sobre a integralidade do ser surdo atrelado a identidade, ao gênero, a classe, a raça e a etnia, tais artigos ilustram pesquisas sobre surdos quilombolas, indígenas e mulheres surdas. No que tange o Atendimento Educacional Especializado (AEE) os trabalhos anunciam a desumanização e a precarização do referido atendimento aos alunos deficientes da escola do campo.

O eixo III demonstra a produção de 08 artigos, sendo eles: Atendimento Educacional Especializado para alunos Autistas, em uma escola pública, em São Sebastião da Boa Vista, ilha do Marajó-PA; A negação do Atendimento Educacional Especializado e suas implicações na inclusão escolar das pessoas com deficiência no distrito de Torres Região Ribeirinha do Município de Cametá- Pará; Atendimento Educacional Especializado (AEE): o processo de inclusão na perspectiva da professora e do gestor de uma escola municipal de ensino fundamental do distrito de Janua-Coeli (Cametá/PA); O Atendimento Educacional Especializado (AEE): desafios e possibilidades dos educadores nas escolas do campo no município de Cametá – PA; Representações Sociais de uma mulher negra surda: a tripla diferença; Interculturalidade e Surdez: um estado do conhecimento acerca da experiência surda indígena; Mulheres Surdas e suas Representações Sociais: da invisibilidade ao protagonismo e Inclusão no Campo: reflexões acerca da deficiência e o processo de escolarização.

Eis aí, 03 (três) eixos temáticos contendo 25 (vinte e cinco) artigos relevantes e atuais na área da Educação Inclusiva no Campo, da interculturalidade, dos movimentos sociais e dos Estudos Surdos. Os leitores, então, estão convidados a refletir juntos com os autores sobre o combate às práticas excludentes, normalizadoras/colonizadoras e as problemáticas da resistência surda, da acessibilidade e da inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo da Amazônia Tocantina.

Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA
Tiago Corrêa Sabóia – UFPA

Cametá, 07 de junho de 2019

EIXO I

***Práticas Educativas na Educação Especial
no/do Campo na Amazônia Tocantina***

ENTRE ESTRADAS E FLORESTAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Eneida Lucia Gonçalves Basílio¹

Mônica de Nazaré Carvalho²

RESUMO

O artigo tem por finalidade refletir sobre os desafios das pessoas com deficiência diante da inclusão nas escolas do campo e a capacidade de aceitação da diversidade desses indivíduos, na sociedade e na escola, garantindo acesso igualitário às oportunidades a esse público com sua inclusão nas turmas regulares de ensino. O lócus da pesquisa foi uma escola da zona rural do município de Mocajuba, no estado do Pará, denominada Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “São José de Acapu”. O percurso metodológico pautou-se numa abordagem qualitativa, realizada em campo por meio de observação, onde foram ouvidos o coordenador pedagógico, docentes, familiares de pessoas com deficiência e estudantes. Apresentando como resultados a compreensão de como acontece à inclusão na escola pesquisada.

Palavras-Chave: Diversidade. Educação do Campo. Inclusão.

1- INTRODUÇÃO

O tema escolhido para nortear esta pesquisa é um assunto bastante instigante devido a sua importância no contexto da educação. A presença de pessoas com deficiência (PcD) aumenta a cada dia em meu município, no entanto, percebe-se a ausência de políticas públicas que garantam o acesso dessas pessoas à escola regular. O que se vê diariamente é a exclusão e o preconceito se estabelecendo cada minuto do dia nas escolas, isso nos remete a compreensão de que as diferenças são tantas e o desrespeito ainda é maior, principalmente quando se trata das PcD.

O interesse por este tema começou a ser consolidado com a chegada de minha sobrinha Edilene, que nasceu com paralisia cerebral, afetando a fala e o movimento das pernas. A partir de então tenho dedicado minha vida a 28 anos na docência no município de Mocajuba e sentido na pele o drama da exclusão vivido por Edilene: as escolas sempre fechavam as portas para ela. Isso me motivou a correr atrás de formação para ajudá-la e

¹ Especialista em Educação pelo Programa de Pós-Graduação/Especialização em Educação Inclusiva no Campo da Universidade Federal do Pará- UFPA – Cametá-Pá, ano 2018. Email:eneidabasilio@gmail.com.

² Mestre em Educação (PPGED/UEPA). Email: monicacar@gmail.com

com muita luta e briga na justiça consegui colocá-la na escola em 2007 e fazer da Inclusão minha bandeira de luta.

Apesar do descaso do poder público e do atendimento deficitário oferecido as PcD. Ressaltamos que essas pessoas são capazes de construir e produzir conhecimentos, têm aptidões e uma inteligência inquestionável, o que pude comprovar com o desenvolvimento de Edilene, que sempre foi a melhor aluna das escolas onde estudou e já tendo concluído o Ensino Médio, buscando agora uma vaga na universidade.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva define, entre outros aspectos, que a educação especial é uma modalidade transversal que perpassa pelos níveis, etapas e modalidades de ensino, sem o objetivo de substituir as funções da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional e da Educação Superior. Trata-se de um documento cuja orientação provoca reformas nos sistemas de ensino e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a partir de mudanças nas concepções filosóficas e políticas pedagógicas, que se embasam no direito à educação. Mantoan (2008), considera a inclusão um processo que envolve toda a sociedade e que as mudanças nas concepções filosóficas e político pedagógico, precisam ocorrer de fato, pois, legitimam o direito à educação a todos. São essas concepções que precisam ser mudadas na sociedade, quebrando assim os tabus e os rótulos colocados nas PcD historicamente construídos.

A valorização das PcD como pessoas capazes de construir conhecimento, desenvolvendo suas habilidades em ambientes onde todos aprendem juntos com as diferenças, é que torna indispensável o reconhecimento da escola como um lócus cultural e de direitos, em que a diversidade e a diferença, ajudam a superar os mecanismos que silenciam e oprimem grupos culturais e identidades excluídas, por meio de uma reflexão das ações sócio culturais, das práticas didáticas pedagógicas e do exercício da cidadania, incluindo a todos sem discriminação.

Por isso, propomos uma reflexão profunda acerca desses direitos das PcD, analisando os ambientes acessados por elas, que em observância da Lei da inclusão, se as escolas permitem acessibilidade aos estudantes inclusos no ensino regular, começando pelos espaços arquitetônicos projetados na escola, se estão adequados para atendê-los em suas especificidades. Assim voltamos nossa atenção para o processo de inclusão na Escola São José de Acapu, localizada na zona rural do município de Mocajuba-Pá, diagnosticando o olhar dos agentes envolvidos nesse processo, sobre essa realidade vivenciada na escola.

Deste modo este trabalho está estruturado em seis tópicos: 1- Introdução; 2- Os caminhos da inclusão nas escolas do campo; 3- Entre estradas e florestas: o contexto da pesquisa; 4- Um olhar cultural sobre a inclusão e o AEE; 5- Os resultados e reflexões; 6- Considerações: lições aprendidas.

2- OS CAMINHOS DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO

A Educação Inclusiva propõe em seu diversificado caminho, uma escola que possa atender as PcD, seguindo os princípios da democratização do ensino e os direitos garantidos a elas na legislação. O contexto da globalização econômica e da mundialização da cultura é importante observar os caminhos propostos para a Educação Especial no Brasil, que contemplem as peculiaridades de nosso sistema de ensino, tais como o insucesso escolar das crianças que ingressam no ensino básico público, a formação de professores. Nesse sentido Sasaki (2010) destaca que:

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos, ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010, p. 172).

Além disso, existe uma tendência de ardente defesa dos aspectos teóricos da inclusão e práticas, porque estamos diante de uma sociedade exclusiva na qual o racismo, o sexismo e o preconceito contra pessoa com deficiência permeiam práticas e discursos, levando os professores de classes regulares a conceberem a inclusão de forma confusa, chegando até a reforçarem preconceitos na escola. Com efeito, evidencia-se, no que diz respeito à inclusão escolar, um conflito de representações sobre normalidade/deficiência, de efeitos consideráveis na prática pedagógica – metodologias de ensino, formas de avaliação, currículos formais – e nas interações cotidianas estabelecidas entre professores, estudantes e outros profissionais da escola.

Defendemos que a compreensão da prática da Educação Inclusiva deve partir do conhecimento da forma com que a comunidade escolar lida cotidianamente com estas pessoas. As ações devem ser compreendidas no seu ambiente natural de ocorrência, ou seja, na leitura dos acontecimentos, não é possível o divórcio entre as ações e as concepções dos atores no contexto sócio cultural no qual estão inseridos. As relações que se estabelecem no interior da escola - com alunos, professores e outros profissionais da educação - interessam para a consecução prática da Educação Inclusiva. Tal prática se fundamenta nos significados conferidos às possibilidades de um aluno com alguma deficiência frequentar a escola regular e efetivamente aprender com os demais alunos.

A perspectiva de educação inclusiva recomendada pela Declaração de Salamanca parece tornar-se realidade a partir do momento em que as escolas estejam preparadas para atender todos os alunos, sem discriminação, pois “não bastam leis inspiradas no princípio da inclusão a determinar a inclusão: esta só acontece mediante a

ruptura, isto é, uma mudança radical de atitudes como instauradoras de uma nova ética, que se manifesta na pluralidade e na diversidade humana” (PIRES, 2006, p.47).

Esta proposta de inclusão está associada ao redimensionamento de práticas educativas que visem à superação do fracasso escolar. Não basta garantir o acesso à escola, de crianças com ou sem deficiência, é preciso que a escola esteja apta para lidar com o aluno real, o que nos deixa claro, quando se trata de inclusão, é a consideração em torno da DIFERENÇA (tão manifesta no caso das pessoas com deficiência) a ser não somente tolerada, mas um elemento constitutivo da diversidade humana em diálogo e conflito na escola.

O silêncio diante da deficiência/diferença que acompanha algumas pessoas é tão grave quanto um discurso sobre a deficiência, que defendendo a sua inclusão, relega o arguto olhar multicultural atendo-se somente ao aspecto metodológico e a feitura das adaptações curriculares no interior da escola. A questão aqui não é negar o aspecto técnico da consecução da prática educativa inclusiva, mas pensar essa prática como um momento de vislumbrar a construção da identidade da pessoa com deficiência na busca da superação de estereótipos e preconceitos.

Precisamos ter no campo uma formação reflexiva voltada para os problemas sociais e políticos que constituem grandes barreiras para a inclusão das PcD, com práticas para o desenvolvimento da cidadania, principalmente no que se refere à formação desses estudantes que vivem no campo, respeitando sempre seus limites e potencialidades. Nesse contexto de exigência social para a formação desses sujeitos requer um olhar atento às tensões que perpassaram os diferentes momentos de construção significativa da variedade de interesses e realidades das populações camponesas.

Para tanto, é imprescindível o engajamento político desses profissionais na luta cotidiana por uma educação que seja de fato inclusiva nas escolas do campo, que respeite a singularidade do povo brasileiro, em especial, os costumes e a cultura da população especial do campo, auxiliando-os no processo de afirmação de sua identidade e desenvolvimento de suas potencialidades. Conforme aponta Freire (1996, p.42),

[...] é necessário reconstruir a educação, pautando-se nos princípios de libertação e emancipação. Nessa perspectiva, precisamos não apenas de profissionais que deem aulas tecnicamente perfeitas, mas que nessas aulas se perceba a valorização dos sujeitos do campo e das suas produções culturais, auxiliando-os no processo de construção de projetos para o desenvolvimento desse espaço e contribuindo para a permanência dessa população em suas comunidades, através das condições necessárias para uma vida digna [...]

É nesse aspecto que reside à importância de especificarmos o fazer pedagógico em sua totalidade, numa perspectiva interdisciplinar, cultural e social da realidade

vivenciada no campo, promovendo a inclusão de todas as PcD que vivem nessas comunidades, a fim de que seus direitos sejam garantidos e vivenciados nesses ambientes de acessibilidade que frequentam.

Com esses pressupostos garantidos, teremos uma escola inclusiva com projetos que não discriminam, que não segregam e que se organizam para receber os alunos com deficiência, satisfatoriamente. É dessa Inclusão que falamos e precisamos para mudar o perfil de nossas escolas tanto no campo quanto na cidade, com metodologias e técnicas que ajudaram no processo ensino aprendizagem, com princípios inclusivos para lidar com as necessidades educativas temporárias ou permanentes, respeitando sempre suas características, especificidades e o seu tempo de aprendizado.

3 – ENTRE ESTRADAS E FLORESTAS: O CONTEXTO DA PESQUISA

O percurso metodológico empreendido pautou-se numa abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010) com base no estudo realizado por meio da observação *in lócus*, onde foram feitas coletas por meio de entrevistas semiestruturadas com o coordenador pedagógico da escola, com 10 docentes que tem alunos inclusos em suas turmas, 10 familiares de alunos com deficiência e 10 estudantes sem deficiência. Os pressupostos teóricos que ajudaram a analisar os resultados da pesquisa foram traçados à luz dos marcos normativos para a educação do campo, dos instrumentos legais e da Lei da Inclusão vigente no país e a partir de autores como Mantoan (2001-2008), Freire (1996), Sassaki (2010) e Henrique (2012) e outras bibliografias, que discutem o tema abordado neste trabalho.

Os dados utilizados para esta análise foram baseados no levantamento de campo realizado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “São José de Acapu”, localizado na Zona Rural, as margens da PA 151, a 15 km da sede do município de Mocajuba/PA, que atinge uma grande diversidade de estudantes oriundos de comunidades tradicionais, quilombolas e ribeirinhas. Essa pesquisa surgiu da inquietação e curiosidade de conhecer de perto como acontece a inclusão das pessoas com deficiência na escola acima citada.

O processo de coleta de dados buscou recolher as informações mais consistentes possíveis para compreender os desafios vivenciados no ambiente da escola pesquisada, através das questões de pesquisa: Qual a compreensão dos sujeitos envolvidos na pesquisa a respeito da importância da inclusão na escola? Quais os desafios enfrentados cotidianamente por eles, quanto ao acesso e permanência das PcD na escola? Quais metodologias são usadas pelos docentes para atender as diferenças?

A falta de compreensão e informação sobre as diferenças do público incluso nas salas de aula regular e a fragilidade dos docentes em receber suporte pedagógico para atender as especificidades das PcD, desenharam a realidade da escola “São José de Acapu”,

usada como lócus de pesquisa, que atende uma clientela de 419 alunos de Educação Infantil (Maternal, Jardim I e II), Ensino Fundamental de Nove Anos (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos – EJA (3ª e 4ª etapas), funcionando em 2 turnos (matutino e vespertino), com um quantitativo de 20 turmas no total, que tem PcD inclusos em diversas turmas. Cada turma da escola tem de 15 a 16 alunos por turma, esse quantitativo recebe atendimento normal dos professores, mas as pessoas com deficiência muitas vezes são invisibilizadas na sala de aula, pois os docentes não sabem como lidar com suas especificidades, o que acaba excluindo a todos, que supostamente foram incluídos.

4 - UM OLHAR CULTURAL SOBRE A INCLUSÃO E O AEE

Na pesquisa que realizei, a cada depoimento que ouvia e as atitudes observadas em lócus, tive a compreensão de que um olhar multicultural pode evitar uma concepção de educação inclusiva atrelada somente a análises técnicas e colocar em relevo uma discussão sobre a diferença/deficiência. É evidente que o olhar sobre a educação inclusiva, por parte dos profissionais da educação na EMEIF “São José de Acapu”, estava inicialmente impregnado por uma visão de inclusão restrita à adaptação das pessoas com deficiência à escola.

A minha pesquisa me fez ver que a Educação Inclusiva vai muito além dos muros das escolas, ela abrange a sociedade em geral, e essa certeza tive, quando problematizei profundamente essa concepção, alargando o conceito de inclusão e inserindo-o nos questionamentos multiculturais sobre identidade e diferença; normalidade e anormalidade; inclusão e exclusão, de modo a fomentar o diálogo das diferenças e a valorização da diversidade cultural central para a formação de futuras gerações aptas a enfrentar um mundo marcado por intolerâncias e conflitos. A afetividade é uma influência de maneira significativa onde possa sempre haver parceria entre professor, estudante, família, comunidade e todos os grupos sociais e para que isso de fato ocorra é preciso que todos sejam capazes de buscar sempre um diálogo mútuo, onde exista uma troca de saberes, para o melhor desenvolvimento da escola, como bem afirma Mantoan (2001).

Essa convivência com a diferença no âmbito da escola pressupõe mudanças estruturais e pedagógicas visando atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Assim, as pessoas com deficiência que vivem e frequentam as escolas do campo precisam ser atendidas em suas especificidades de sujeitos com formas próprias de ser e de estar no mundo, devendo ser articuladas as políticas de educação do campo e da educação inclusiva.

Considera Mantoan (2008, p. 35) que: “o desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata de direito à educação”. Diante desse contexto, pontua-se como um dos desafios da educação

inclusiva a superação de práticas tradicionais, removendo as barreiras nos processos de aprendizagem e valorizando a diversidade no contexto pedagógico. Sendo o aluno o centro do processo pedagógico, quanto mais diversas forem suas características e manifestações, maiores serão as possibilidades de estilos e ritmos de aprendizagens, motivações e interesses.

Está aí a importância do trabalho do professor de atendimento educacional especializado voltado para as PcD, que se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado essencialmente na sala de recursos multifuncionais. O profissional do AEE deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos e situações vivenciais que possibilitem esse estudante organizar o seu pensamento, utilizando seu raciocínio para a resolução de um determinado problema que esteja relacionado às suas necessidades.

Quando refletimos sobre a qualificação dos professores que atuam nas escolas das águas e das florestas, é preciso a compreensão de que o campo necessita de um projeto educacional diferenciado, bem como de profissionais que atuem concretamente nessa realidade, não apenas dando boas aulas e elaborando projetos que descaracterizam a realidade rural, mas que possibilite aos camponeses a compreensão do meio em que vive, capacitando-o para descobrir formas apropriadas para conviver integrando seus saberes como resgate e valorização da sabedoria popular, desenvolvendo assim as potencialidades das pessoas com deficiência, encontrando a melhor forma de desenvolver suas habilidades incluindo a todos sem discriminação.

5 – OS RESULTADOS E REFLEXÕES

A pesquisa realizada com os docentes da escola revelou que nenhum dos professores que trabalham com alunos com deficiência têm formação destinada ao atendimento das especificidades dos alunos inclusos em suas turmas, sem contar com a falta de interesse de aperfeiçoar suas práticas para ensinar igualmente a todos sem excluir ninguém, enfrentando assim o grande desafio de ajudar as PcD em seu desenvolvimento psicomotor, social, cultural e humano, valorizando e respeitando as diferenças.

AS PcD NAS TURMAS REGULARES DA EMEIF “SÃO JOSÉ DE ACAPU”- 2018

| Turmas | Autistas | Cadeirantes | Deficiência Intelectual | Deficiência Auditiva | Transtornos Globais | Baixa Visão |
|-----------|----------|-------------|-------------------------|----------------------|---------------------|-------------|
| Maternal | | | | | | X |
| Jardim I | | | | | | X |
| Jardim II | | | | X | | |

| | | | | |
|------------|---|---|---|----|
| 1º Ano | X | | | |
| 2º Ano | | X | | |
| 3º Ano | X | | | |
| 4º Ano “A” | | | | X |
| 4º Ano “B” | | | X | |
| 5º Ano “A” | | | | X |
| 5º Ano “B” | | | X | |
| 6º Ano “A” | | X | | |
| 6º Ano “B” | | | | XX |
| 7º Ano “A” | | | | XX |
| 7º Ano “B” | | | | XX |
| 8º Ano “A” | | | X | |
| 8º Ano “B” | | | | XX |
| 9º Ano “A” | | | | XX |
| 9º Ano “B” | | | | X |
| 3ª etapa | | X | | |
| 4ª etapa | | | | X |

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das diferenças com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando, ou seja, refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – “inclusive às pessoas com deficiência e aos de altas habilidades/superdotados”, conforme discute (CARVALHO, 2005), o relatório da UNESCO que assegura o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, em ambientes cada vez mais inclusivos.

O quadro de professores conta com um quantitativo de 18 profissionais qualificados, sendo 15 com formação superior em Pedagogia e áreas específicas, 02 possuem o Ensino Médio e 01 tem apenas formação de Magistério. Apenas 10 destes participam da pesquisa, sendo 06 professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Educação Física, Ensino Religioso e Estudos Amazônicos do 6º ano a 4ª etapa, 03 professores de 1º ao 5º ano e 01 professor do Jardim II, nas turmas dos quais esses alunos estão inclusos, por conviverem com eles diariamente e conhecerem suas limitações e deficiências, critérios estes que levou a seleção dos entrevistados e também foi proposital para descobrir a visão de cada um com relação a trajetória histórica, religiosa e humana desses sujeitos na existência da humanidade.

Também contei com a participação das famílias desses alunos com deficiência daqueles também que foram observados em sala de aula na totalidade de 10 famílias, com

os seus colegas sem deficiência no quantitativo de 10 estudantes e do coordenador pedagógico da escola, que também muito tem a contribuir com o resultado da pesquisa.

GRÁFICO DA QUALIFICAÇÃO DOCENTE DA EMEIF “SÃO JOSÉ DE ACAPU”- 2018 Fonte:



Arquivo da Pesquisadora

As variáveis selecionadas foram referentes à opinião dos entrevistados acima citados sobre como acontece a inclusão das PcD na EMEIF “São José de Acapu” e os principais desafios enfrentados por elas na escola.

Quando foram perguntados, quanto à compreensão que tinham em relação a importância da Inclusão das PcD na EMEIF “São José de Acapu” (Tabela 1), dos 10 professores entrevistados, 06 responderam acharem importante e que fazem de tudo para acolhê-los, mesmo com pouca formação para atendê-los, os outros 04 disseram que acham um faz de conta, devido essa importância não ser destacada na sala de aula, essas pessoas são tratadas com discriminação, ficam isoladas no canto da sala, porque não sabem lidar com as diferenças. Conforme explica a professora Luz (nome fictício), que se emociona ao falar dos seus alunos em sala de aula.

Eu me sinto impotente diante desta realidade da inclusão, que acontece em nossa escola, porque matricularam essas pessoas com deficiência, colocaram em nossas turmas, mas nunca recebemos visita da coordenadora da educação especial, para saber como está sendo desenvolvida a atividade com esse aluno em sala de aula. É muito triste ver o aluno ali, isolado e não receber a escolarização que merece, isso me faz muito mal, principalmente quando procuro ajuda na secretaria, me dizem para dar brinquedo para acomodá-los, não vão aprender nada mesmo.

A fala da professora nos demonstra, que a inclusão que acontece na EMEIF “São José de Acapu”, ainda é muito superficial, devido à compreensão restrita que se tem, sobre o verdadeiro sentido do conceito de Inclusão e os benefícios que ela proporciona a todos nós, que sonhamos com uma educação igualitária para todos no campo. Percebe-se a sua fragilidade diante de seus alunos com deficiência e que pouco se tem feito, pelos agentes transformadores que compõe a escola para melhorar esse atendimento, uma vez que a Secretaria de Educação local não promove ações, formações e planejamentos destinados ao atendimento dessas pessoas com deficiência.

Das 10 famílias ouvidas obtivemos depoimentos sobre a inclusão de seus filhos na escola, sendo que 08 famílias consideram importante a inclusão das PcD porque seus filhos saíram do anonimato e puderam ter uma vida normal, interagindo com diferentes pessoas na escola, permitindo seu desenvolvimento, mas 02 famílias não acham importante incluir seus filhos porque aumentou o preconceito e a discriminação com a deficiência deles. O que pode ser percebido no seguinte relato: *algumas pessoas na escola usam a deficiência de nossos filhos como apelido, que nos machucam muito como: “lá vem o doidinho, o aleijadinho, o perturbado, o retardado, o debiloide, o manquinho, o surdinho, o tapadinho”, enfim outros e outros, que marcam nossos filhos, o que não acontecia quando ficavam em casa ou na escola da comunidade.* (mãe Margarida)

Tabela 1. A compreensão dos entrevistados em relação a importância da Inclusão das PcD na EMEIF “São José de Acapu”

| Respostas | Percentual % | Professores | Famílias | Alunos | Coordenador |
|---------------------------|--------------|-------------|----------|--------|-------------|
| Acham importante | 62% | 06 | 08 | 10 | 01 |
| Não consideram importante | 38% | 04 | 02 | 00 | 00 |
| Total dos resultados | 100% | 10 | 10 | 10 | 01 |

Em entrevista com os 10 alunos selecionados para participarem da pesquisa, os depoimentos foram unânimes, uma vez que, em suas falas consideram importante a inclusão das pessoas com deficiência na escola, porque aprendem juntas o valor da vida e a conviver com as diferenças e as limitações de cada um. *“É maravilhoso estudar com essas pessoas, pois, aprendo coisas diferentes com elas, são bem inteligentes.”* (aluno Sócrates)

O coordenador Pedagógico da escola é Licenciado em Pedagogia, mas disse em sua entrevista, que é importante incluir as PcD, mas para ele fica impossibilitado de dar suporte pedagógico para os docentes enfrentarem os desafios diários de ensinar essas pessoas. *Propor atividades para atender essas pessoas sem excluir na sala de aula, se torna muito mais difícil para mim, porque nunca tive interesse de trabalhar com o público*

da educação especial. Estou aqui por imposição da SEMEC que me lotou nessa função, por não ter turma disponível, para mim. (coordenador).

As análises dos dados acima demonstram que a inclusão para 62% dos entrevistados, tem uma importância significativa na valorização e respeito às diferenças na escola, apesar de ter ainda entre nós, pessoas que não acreditam na possibilidade desses sujeitos se desenvolverem interagindo com as outras, dentro do ambiente escolar e da sociedade como um todo, aqui representando 38%. Baseado nesses dados percebe-se que a Inclusão caminha a passos lentos na escola, mas com a matrícula dessas pessoas na escola em 2018, reacendeu a esperança das famílias das PcD, de ter seu direito e garantia de acesso e permanência na escola e oferta de uma educação de qualidade e igualitária para todos, sem distinção.

Machado (2010) explica que o ponto de partida para uma educação inclusiva é compreender que todo aluno é capaz de aprender e que o ensino deve ser democrático, considerando as diferenças, interesses, necessidades, ideias e escolhas dos diferentes sujeitos.

Quando perguntados sobre os desafios enfrentados diariamente no atendimento as PcD na escola pelos docentes, tivemos relatos interessantes que revelaram que a falta de formação continuada voltada para as deficiências e de uma sala específica para Atendimento Educacional Especializado, é o pilar principal do retrato que se desenha na escola hoje, conforme comprova o relato de uma professora:

A inclusão que supostamente temos na escola, é apenas de faz de conta, pois, nossos alunos com deficiência, estão ficando excluídos na sala de aula, porque não sabemos como trabalhar com esse aluno. Eu tenho um aluno autista e apesar de sua docilidade e carinho, não sei como trabalhar as atividades em sala de aula, porque o coordenador não dá suporte pedagógico para nós, quando procurado para orientar-me, diz que não tem nem noção de como ajudar-me, pois nunca teve interesse em trabalhar com esse público. Isso me deixa muito preocupada, com certas contratações de pessoas que não tem perfil nenhum para assumir certas funções, o que dá a entender que está ali apenas para receber dinheiro sem fazer nada. (Professora JO)

O relato da professora é de indignação e revolta de ver que a iniciativa de incluir nas turmas regulares os estudantes com deficiência, traz benefícios para todos, mas infelizmente ainda tem profissionais entre nós que não acreditam no potencial de aprender desses alunos e que podem ultrapassar os limites de sua deficiência. Percebe-se que os docentes não investem em formação continuada para melhor atender essa clientela que cresce a cada dia em nosso município. Oportunizar a esses sujeitos da diversidade o direito a receber educação de qualidade e inclusiva nas escolas do campo, nos incentiva

a buscar mecanismos pedagógicos para que o ensino inclusivo se efetive em nossas escolas. Conforme afirma, Henriques,

Ao professor deverá ser assegurado o suporte necessário para que em sala de aula possa disponibilizar de todos os meios, métodos, técnicas e recursos a fim de garantir as PcD, todas as possibilidades para o seu desenvolvimento. Os tipos de estratégias que são necessárias a fim de permitir que todos os alunos, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível, são reveladas, pelas necessidades especiais destes. (HENRIQUES, 2012, p. 11).

Neste sentido, os meios, ferramentas e recursos educacionais são elementos importantes para o exercício de uma prática docente inclusiva. Todavia esses subsídios não substituem a sensibilidade e prática pedagógica do professor, já que tal realidade constitui importante elemento no processo educacional e ação inclusiva, mas contribui significativamente, no desenvolvimento sócio cultural, cognitivo e psicomotor das pessoas com deficiência, uma vez, que ao participar ativamente das atividades propostas em sala de aula, tem a oportunidade de aprender e o professor, de fazer a diferença, com suas metodologias inovadoras e ambiente escolar, que promovam de fato a inclusão. Vejamos abaixo a tabela que demonstra os desafios enfrentados pelos docentes, famílias, alunos com deficiência.

Tabela 2. Os principais desafios enfrentados na EMEIF “São José de Acapu”

| Respostas | Professores | Famílias | PcD | Coordenador |
|---|-------------|----------|-----|-------------|
| Formação Continuada | X | | | X |
| Acompanhamento Pedagógico | X | | | X |
| Transporte escolar de qualidade | | X | X | |
| Atendimento Educacional Especializado - AEE | X | X | X | |
| Sala de Recursos Multifuncionais | X | | X | |
| Infra estrutura arquitetônica da escola | | X | X | |
| Instalações e Móveis adequados | | X | X | |
| Interdisciplinaridade | X | | | |

Os dados tabulados na tabela 2 apresentam em 100% os principais desafios enfrentados pelos professores, famílias, PcD e coordenação no atendimento no ensino inclusivo nas escolas do campo. Através da visita em lócus e na observação realizada na estrutura arquitetônica, projetada no espaço físico da escola São José de Acapu, percebe-se na tabela que a escola não foi preparada arquitetonicamente para receber as PcD,

adequando seus espaços com rampas, barras e guias de borracha nos corredores que dão acesso aos banheiros e outras comodidades. Não possui uma sala de recursos multifuncionais e de AEE, para melhor assessorar no desenvolvimento desses alunos no espaço escolar.

Os desafios das pessoas com deficiência na escola investigada perpassam também pela qualidade do transporte escolar, ofertado pela Secretaria de Educação para atender o público da Educação Especial, uma vez que não estão adaptados com cinto de segurança, assentos adequados, climatizações para o conforto na longa jornada até a escola, acompanhantes para serem agentes educacionais nos transportes, assim como acomodação para cadeirantes.

Esses desafios enfrentados pelas PcD, relacionados ao transporte escolar, se agravaram, devido ao fechamento das escolas das comunidades, de onde são oriundas, para serem nucleadas na escola Polo de São José de Acapu. Isso exige que essas pessoas tenham um transporte escolar de boa qualidade e que ofereçam segurança para transportá-los até a escola, permitindo assim seu acesso e bom aproveitamento escolar. Os recursos pedagógicos utilizados também em sala de aula, não são adaptados para atender as necessidades específicas de cada aluno.

As ações atitudinais dos servidores da escola, principalmente dos docentes, não atendem os princípios da inclusão, de valorizar e respeitar as diferenças de cada aluno.

Todos os princípios da inclusão, estão atrelados na defesa da inclusão e o respeito as diferenças no âmbito do ensino regular, que implicará em uma mudança na perspectiva educacional em todas as correntes educativas geral, pois não atingirá apenas os estudantes com deficiências múltiplas congênitas e os que apresentam dificuldades de aprender, mas também aqueles estudantes ditos normais, mais nos resgates dos valores e da dignidade do ser humano, fortalecendo a parceria entre escola, família e sociedade, deixando transparecer as potencialidades, habilidades, aptidões e a capacidade de participar mesmo com suas limitações da construção de uma educação inclusiva de qualidade e igualitária, onde todos possam receber atendimento educacional satisfatório, com um currículo adequado e flexível, aberto a debates e construções coletivas com a comunidade local. (MANTOAN, 2008)

Assim, ficou constatado pelos dados coletados, que o poder público não investe na formação dos docentes e da coordenação para que a inclusão aconteça de fato em nossas escolas, proporcionando um ensino inclusivo para melhor atender as deficiências. A questão da interdisciplinaridade melhoraria muito se fosse abraçada como uma alternativa para a autoajuda no atendimento das PcD, o que justificaria os sentimentos

dos docentes. Conforme Carvalho (2004, p. 122): “os professores se sentem tão ameaçados e mais resistentes, quando encontram alunos com dificuldades de aprendizagem por diversas causas e manifestações e não sabem como lidar com elas”.

Para que não façamos das práticas interdisciplinares práticas vazias no que concerne aos aspectos dos conteúdos disciplinares, cabe observarmos com devido respeito às especificidades exigidas em cada componente curricular e suas peculiaridades, definindo objetivos a longo, a médio e a curto prazo, em um movimento cíclico e flexível, o qual promova o redimensionamento das práticas pedagógicas, de forma contínua, formativa e mediadora, garantindo os diferentes direitos de aprendizagem às PcD das escolas do campo.

O que nos deixa claro o depoimento de uma das professoras entrevistada na escola:

Eu vejo a inclusão das Pessoas com Deficiência nas escolas do campo, apenas como um faz de conta, pois nunca tivemos curso de formação para trabalhar com essas pessoas em sala de aula e nem orientação dos coordenadores pedagógicos para a adaptação dos conteúdos programáticos e das atividades desenvolvidas em sala de aula. Na verdade, o que acontece é a exclusão desses alunos na escola, porque ficam sentados na ultima fila de cadeiras, neutras, sem participar das atividades, não tem aprendizado de nada e nem acompanhamento na sala de recursos. A falta de formação é grave no atendimento dos PcD, tanto para nós docentes, quanto para os coordenadores, o que nos faz leigo muitas vezes no assunto inclusão (Professora Flora).

As mudanças e as adaptações das práticas educativas existentes são fundamentais para um bom desenvolvimento do trabalho, pois conhecer e tentar entender o mundo no qual o aluno está inserido é o primeiro passo a ser desenvolvido. Proporcionar atividades interessantes que cativem a curiosidade do aluno é essencial.

6- CONSIDERAÇÕES: LIÇÕES APRENDIDAS

O estudo possibilitou refletir sobre o avanço ocorrido na compreensão do conceito de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas do Campo como um paradigma em discussão. E que a valorização e o respeito às diferenças depende única e exclusivamente da força de vontade de cada um de nós que acreditamos na capacidade das PcD, de ter sua emancipação por meio da educação e da implementação de políticas públicas educacionais que garanta seu acesso e permanência na escola e aceitação em nossa sociedade.

Os desafios das PcD precisam ser superados desde os aspectos estruturais da escola, que lhes garantam livre circulação, sem barreiras que impedem sua mobilidade e deslocamentos. Ensinar a todos os estudantes, na escola que se quer inclusiva, exige, portanto, o compromisso de preparar as escolas e os docentes para receber os alunos inclusos nas turmas regulares, para receberem escolarização e atendimento especializado que atenda suas especificidades para melhor se desenvolver cognitivamente. Incluir significa ver além da deficiência e as diferenças consideradas peculiaridades que a escola precisa se dispor a acolher, precisando também fazer adaptações arquitetônicas, que favoreça a mobilidade e segurança aos deficientes, nos ambientes de circulação pelos espaços a que está inserido.

Precisamos rever a nós mesmos, sujeitos da ação, reconhecendo nossas atitudes, valores, limites, preconceitos, desejos e possibilidades, enquanto elementos contribuintes na efetivação do arquétipo inclusivo. O maior obstáculo para as mudanças está dentro de nós mesmos, seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos. A nossa tendência é superestimar as dificuldades que podem enfrentar as pessoas com deficiência, assim como temer os desapontamentos que elas podem experimentar se falharem.

A partir disso, acrescento que trabalhar como professor de alunos (também com deficiência) não é caridade, é dever profissional. Assumimos a responsabilidade ao nos habilitar como professor (licenciado). Precisamos entender quais os objetivos de vida destes alunos. Precisamos ensiná-los, precisamos descobrir como aprendem. Alguns têm mais particularidades que outros, mas nosso compromisso, enquanto professor, é prover a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo Federal – PARECER CNE/CEB N° 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

_____. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?** 2005. Disponível em: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=238

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 19 ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996, p. 42.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. Disponível: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf > Acesso em: 30 de Jul. 2012

- MACHADO, Ilma Ferreira. **Educação do campo e diversidade.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão** - Como Estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.
- PIRES, José; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Orgs.). **Inclusão – Compartilhando Saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

ALTERIDADE E INDIFERENÇA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PA

Jéssica da Luz Sena¹
Mônica de Nazaré Carvalho²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência de uma turma de Educação de Jovens e Adultos-EJA, por meio de práticas pedagógicas que atendam as especificidades desses sujeitos. Além de verificar a relação entre os alunos com deficiência e sem deficiência na turma, caracterizando-as em alteridade e indiferença. Para isso, o lócus da pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental com uma turma de EJA vespertino. Os participantes são uma professora de sala regular e sete alunos com deficiência. A pesquisa de natureza qualitativa desenvolveu-se por meio de observação participante no contexto da sala de aula com intuito de trazer importantes reflexões sobre subsídios teóricos que tratem sobre alteridade e indiferença a partir dos estudos de autores como Bakhtin (1997), Buber (2003) e Freire (2015). Os resultados revelaram a presença de alteridade e indiferença nas relações entre os alunos com e sem deficiência, além de práticas pedagógicas que não dão suporte para um processo de inclusão e ressignificação do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alteridade e indiferença. Alunos com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surge da preocupação em refletir sobre a inserção das pessoas com deficiência na EJA, pois o debate sobre educação inclusiva deixa evidente a existência de muitas barreiras vivenciadas por este público no contexto escolar.

Isto, me fez pensar, então, como os alunos com deficiência percorrem por este caminho, uma vez que precisam de um atendimento educacional especializado em decorrência das especificidades de sua deficiência para desenvolver seu processo de aprendizagem.

¹Graduada em Letras (UFPA-Abetetuba), Discente de Pedagogia (UEPA-Moju). E-mail: jessicasena2018@hotmail.com

²Professora. Ma. em educação da Universidade do Estado do Pará-UEPA. E-mail: monicanacar@gmail.com

O interesse pela temática de educação de jovens e adultos (EJA) surge a partir da disciplina Deficiência Intelectual no Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo ofertada pela Universidade Federal do Pará Campus Cametá, que me aproximou da problemática vivenciada pelas pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Isto reforça a importância da relação entre os alunos com deficiência e sem deficiência da turma da EJA para que entendam e respeitem as diferenças de cada indivíduo, para Carvalho (p.21, 2017):

[...] em oposição às representações que visibilizam as pessoas com deficiência, que a aprendizagem ocorre no convívio com o outro, e que podem também surgir nas interações sociais constituídas no ambiente escolar que promovam a descoberta das potencialidades dessas pessoas, por meio de ações pedagógicas, pensadas e desenvolvidas, em uma perspectiva dialógica [...]

Isto significa pensar nas pessoas com deficiência como produtoras de conhecimentos com capacidades e potencialidades que precisam ser estimuladas e valorizadas. Uma vez que precisam de condições de acesso e permanência dentro do contexto escolar nas diversas modalidades e etapas de ensino.

A educação de jovens e adultos visa atender aquelas pessoas que por algum motivo se evadiram da escola e não terminaram os estudos na idade própria, esta modalidade de ensino é amparada pela constituição de 1988 que vem garantir legalmente pela primeira vez o ensino fundamental gratuito e também na LDB, nº 9394/96, art. 37, que além de constituir instrumento para educação e aprendizagem ao longo da vida, assegura no parágrafo 1º “oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas características, interesses e condições de vida e trabalho” [...] (BRASIL, 1996).

Segundo Oliveira (2013, p. 41) a EJA é constituída por pessoas que:

“[...] não tiveram acesso à escola, na faixa etária da chamada escolarização (dos 07 aos 14 anos) ou foram “evadidos” da escola. [...] Pessoas excluídas pelo sistema econômico-social e marginalizadas ao serem rotuladas como “analfabetas”, demarcando uma especificidade etária e sociocultural.

O processo de escolarização da pessoa com deficiência está garantido em lei, e fundamenta as propostas educativas sob a perspectiva da educação inclusiva. Esta inclusão caracteriza-se pelo acesso à educação das pessoas que foram historicamente excluídas de direitos educacionais por conta da deficiência, cor, gênero e aqueles que não tiveram acesso em idade própria no ensino regular são inseridos na modalidade EJA,

gozando de todos os direitos legais, neste caso, sendo definida como reparadora e equalizadora. Dessa forma, a EJA abre-se como um espaço inclusivo e abrange as pessoas com deficiência, garantindo o acesso ao ensino regular, e condições de participação no ensino e aprendizagem.

Neste caso a educação especial é definida como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integrando a proposta política e pedagógica da escola e, portanto, sendo possível na EJA.

Neste contexto esta pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa com intuito de trazer importantes reflexões entre subsídios teóricos que tratem da EJA e educação especial. O objetivo geral é refletir sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência de uma turma de Educação de Jovens e Adultos-EJA, por meio de práticas pedagógicas que atendam as especificidades desses sujeitos.

E como objetivos específicos: a) identificar que práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula permitem o processo de inclusão na EJA; b) Verificar a relação entre os alunos com deficiência e sem deficiência na turma, categorizando-as entre alteridade e indiferença. Desse modo essa pesquisa estrutura-se em cinco sessões que segue: Introdução onde apresento os motivos de realização da pesquisa. Ressalto brevemente alguns autores utilizados e os objetivos.

Na segunda sessão denominada, “Delineando a educação de jovens e adultos”, apresento o contexto histórico da EJA dentro de um viés político, bem como venho entrelaçando a luta das camadas populares por uma educação de qualidade.

Na terceira sessão, “Metodologia da Pesquisa”, delinheiro o caminho metodológico percorrido, bem como, descrevo o contato inicial com o lócus e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Na quarta sessão, “Identificando Práticas Pedagógicas em sala de aula”, venho refletir como as práticas pedagógicas da professora, contribuíam ou não para o processo de inclusão dos alunos com deficiência na EJA, ou se estas práticas foram ressignificadas no sentido de fazer com que abrangesse as especificidades educacionais destes alunos.

Na Quinta sessão, “Análise das relações de alteridade e indiferença no contexto da EJA”, trago um breve entendimento do que é alteridade e indiferença, partindo principalmente de estudos teóricos importantes, como Alteridade a partir dos estudos filosóficos de Bakhtin (1997) e Freire (2015) e Indiferença com Buber (2003).

Finalizando, fiz as considerações importantes desenvolvidas neste estudo e relacionei todas as referências utilizadas como suporte para construir e tecer comentários relevantes e que desse suporte para pesquisa em torno do assunto delimitado.

2 DELINEANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao analisar a Educação de Jovens e Adultos, devemos resgatar as reflexões sobre Educação Popular, o contexto social e as políticas públicas que rodeiam a história da educação brasileira. A educação então, se torna uma forma de emancipação humana, pois busca formar seres humanos capazes de pensar e refletir criticamente o contexto social onde vivem e sobre si mesmo, enquanto ser pensante, refletir e transmitir cultura e também preservar, por que faz parte da história humana. Nesta perspectiva de educação como forma de reflexão sobre a sociedade em que vivemos Brandão e Fagundes (2016, p. 93) dizem que:

“Começava a organização de um projeto político educacional que, por meio da conscientização e da politização das classes populares, pudesse superar a dominação do capital e transformar, pelas mãos do povo, a ordem das relações de poder e da própria vida do país”.

Esse projeto político educacional se tornava um meio pelo qual a população brasileira tomaria consciência acerca da realidade social na qual estavam inseridos e do novo projeto político industrial que estava sendo implementado no país. Os próprios autores reforçam ainda: “O sentido de cultura popular não é um meio político de preparação das massas para conquistar o poder, mas um profundo sentido dialético entre cultura popular e libertação humana”. (Brandão e Fagundes, 2016, p.93)

Sabemos então, que a educação no país se funda em um projeto meramente pensado para atender interesses de grupos sociais específicos e nega direitos social básico a outros cidadãos, na década de 50 e 60 nasce uma outra concepção de prática e educação, chama Educação Popular conforme Batista (2005, p. 02):

“Tecida inicialmente fora dos muros escolares, como movimento de Cultura Popular, nos círculos de cultura, como uma ação cultural, um processo de educação na rua, na “periferia”, nos bairros, na praça, nos Centros de Cultura popular, nas associações de moradores, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB), nos movimentos sociais, buscando romper uma cultura do silêncio de opressão. Depois, a partir da década de 1980, ela invadiu a escola pública, em várias experiências, em diversos municípios e escolas, seja como política pública, seja como prática educativa experienciada por professores adeptos dessa concepção de educação”.

Essa educação então, se constrói por meio de um contexto sólido fundado em lutas sociais que exigem uma educação que leve em consideração os diferentes contextos sociais e as diversas formas pedagógicas possíveis para construção de diversos saberes.

Trazendo essas reflexões é possível agora partirmos para discussão da Educação de Jovens e Adultos que segundo Paulo Freire (2001, p. 16): “A Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular”.

Segundo Carvalho (2017, p. 72) “A EJA é marcada pela forte relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre as elites e as classes populares no Brasil, sustentada em uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado”. O direito a Educação não é um favor, entender a EJA é importante para refletir sobre políticas públicas oferecidas a esta modalidade de ensino no contexto social que veio se construindo ao longo do tempo.

Para começar o delineamento da EJA, traçamos um contexto político, que se inicia com o fim da ditadura Vargas, quando o estado lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, criada em 1947. A alfabetização e educação de base, para todos os brasileiros do campo e da cidade, foram os objetivos desta campanha. Um segundo momento na relação entre Estado e sociedade na trajetória político-pedagógica da EJA no Brasil, caracterizou-se pela atuação de movimentos sociais surgidos nos anos 50/60.

O país viveu uma transformação de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial e precisava de pessoas qualificadas para sustentar e dar continuidade a esse modelo econômico. Segundo Brandão e Fagundes (2016, p. 90-91): “Vivia-se política, econômica e culturalmente o tensionamento estabelecido pela proposta capitalista, representada pelos Estados Unidos e Europa, manifestada por meio do modelo desenvolvimentista [...]”.

Essa educação não era voltada a formação crítica do contexto social do indivíduo nem enquanto formação humana, conseqüentemente essa educação pensada para Adolescentes e Adultos (Nomenclatura usada na época) e educação de base era construída para o filho do trabalhador, mas para sustentar um projeto político que vinha se implementando com a industrialização brasileira e assim oferecer mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Carvalho (2017, p. 74) “Aponta que nasciam então muitas experiências de educação de jovens e adultos, tomadas por um forte anseio de transformação, apostando em uma educação que se apresentava diferente em seu formato e pelos resultados motivadores”. Na década de 60 a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em março de 1961, criou o Movimento de Educação de Base (MEB), com o apoio do governo federal, movimentos sociais unidos a outros que se alastraram pelo país, foram importantes

instrumentos políticos de luta por uma Educação Popular de qualidade e transformação social saindo dos moldes até então, estabelecidos.

A Educação Popular exigia uma renovação, onde o ler e escrever, mas que levassem as pessoas a refletir criticamente o mundo a sua volta, mas entendendo o contexto social que estavam imersos, tornando-se sujeitos participativos na construção social. Nesta lógica de educação popular, a cultura nasce como ação fundante para concretização de uma educação transformadora, por isto, Brandão e Fagundes (2016, p. 97) apontam que:

A ação política através de ações culturais, para ser libertadora, deveria partir dos símbolos e dos significados das próprias raízes culturais populares – a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em todas as suas dimensões, os costumes, etc. –, repensando-as a partir da associação entre a sua experiência de vida e a autônoma interação com/entre os agentes e os recursos do movimento de cultura popular.

A educação libertadora deve considerar o próprio contexto social e político que o indivíduo está imerso, refletindo sua real condição, trazendo aspectos reais para sua aprendizagem e mostrar que produzir cultura também e usufruir dessa própria cultura refletindo e lutando para transformação de sua realidade. Paulo Freire é o principal idealizador de uma educação que conscientizasse o indivíduo, para libertação das pessoas que ele denomina oprimida.

2.1 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA

A educação especial, a qual também sofreu com o estigma estabelecido em torno da pessoa com deficiência, acarretou num forte processo de integração, e que até hoje deixa marcas evidentes, é necessário então, considerarmos as práticas pedagógicas, métodos e professores especializados com formação continuada para atender a especificidade de cada aluno, e de fato pensar no processo de inclusão dos alunos com deficiência dentro, levando em consideração suas especificidades educacionais e não olhando primeiro as limitações do indivíduo, mas suas potencialidades.

Partimos então, da concepção do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que trata da educação especial, a referida lei traz então em seu esboço:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação

especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Daí compreendemos inicialmente a responsabilidade do estado frente a garantia do direito a educação dos alunos com deficiência. Depois o direito de acesso destes alunos nas escolas públicas independente da faixa etária e modalidade de ensino. E também as condições mínimas para permanência destes alunos dentro do contexto escolar. Isto, requer reelaboração arquitetônica dos prédios escolares, a qualificação dos professores, além de práticas pedagógicas que possibilitem o ensino-aprendizagem.

Assegurado ainda, na LDBN (BRASIL, 1996) o artigo 59 prevê os seguintes direitos:

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Vemos assim, a garantia de direito no que tange ao processo de escolarização adequada destes alunos com métodos diversificados para atender as necessidades educativas especiais dos mesmos. No inciso II, um olhar específico para os alunos que por algum motivo não consegue concluir com êxito a etapa escolar a qual está inserido, mas sempre tomando as medidas necessárias a inclusão deste no contexto escolar, neste caso, se fora da faixa etária escolar no ensino fundamental, por conta da dificuldades de aprendizagem em virtude da deficiência este pode ser encaminhado à EJA, pois é uma terminalidade específica para os que não atingem o nível exigido para conclusão do ensino fundamental.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa de natureza qualitativa desenvolveu-se por meio de observação participante no contexto da sala de aula com intuito de trazer importantes reflexões sobre subsídios teóricos que tratem da EJA e educação especial.

A escolha por uma pesquisa de abordagem qualitativa apoia-se em Minayo (2009, p. 21) que ressalta:

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”.

Então, conhecer a realidade da sala de aula significa entender como é a relação entre os participantes da pesquisa, além da realidade educacional a qual estão envolvidos, buscando sempre observar as aulas cuidadosamente e registrando quando necessário. Assim, o lócus desta pesquisa foi escolhido por ser a única escola a funcionar no período vespertino.

A coleta de dados deu-se por meio de entrevista semi-estruturada realizada com a professora da turma baseada em Minayo (2009, p. 64): “É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]”.

Além desta abordagem este estudo caracteriza-se também em uma pesquisa de campo que de acordo com Severino (2016, p. 131,132):

O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

O levantamento dos dados necessários a pesquisa pode ser coletado e categorizado de acordo com a realidade encontrada podendo ainda, fazer estudos mais precisos.

O contato inicial com o lócus da pesquisa foi por meio da apresentação da pesquisadora a professora da turma e assim poder conhecer e compreender o contexto da sala de aula de uma turma de EJA. Inicialmente a professora da sala mostrou-se bastante preocupada com minha presença e procurava sempre explicar sua função e suas dificuldades por estar trabalhando com a turma.

Neste primeiro contato informei os alunos o motivo da minha presença e o tempo necessário para realização da observação participante.

Nesta dinâmica de observação, realizei conversas informais, individuais tanto com a professora, quanto com os alunos da turma registrando em áudio e imagens para coleta de dados da pesquisa.

O lócus da pesquisa é uma escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no Município de Abaetetuba-PA. A estrutura física do espaço escolar é assim descrita: 09 salas de aula, 01 auditório, 01 biblioteca, onde também funciona a sala de leitura, 01 sala da diretoria, 01 sala da coordenação pedagógica, 01 secretária, 01 palco, 01 refeitório, 01 sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 salão, 02 banheiros, sendo 01 masculino e 01 feminino.

De modo particular a sala de aula a onde desenvolveu-se a observação participante deste estudo conta com uma mesa de madeira antiga, o quadro branco e as cadeiras também de madeira, apenas a primeira fila estava organizada uma ao lado da outra, pois sentavam vários alunos e conversavam bastante. Há duas janelas altas na parede com grade para circulação do ar e um ventilador de teto com lâmpadas fluorescentes, porém percebia-se a sala com uma baixa iluminação.

No entanto, se faz pertinente conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa que são: uma professora do ensino regular que atua na 2ª etapa da EJA no período vespertino e sete alunos com deficiência da EJA. Os quais são identificados apenas com o segundo nome para preservar suas identidades. A escolha por estes sujeitos se deu por ser: professor regular da turma da EJA e os alunos terem alguma deficiência.

A professora que participa da pesquisa é Nazaré, tem 37 anos, é formada em Ciências Biológicas, e está lotada na turma de EJA da escola há 1 ano, sempre trabalhou no ensino fundamental, e segundo seus relatos é a primeira experiência na EJA, e agora que está fazendo uma especialização na área de educação especial.

Com relação aos alunos participantes deste estudo apresentamos um quadro com seus respectivos dados.

Quadro 1- Perfil dos alunos participantes da pesquisa.

| Alunos | Gênero | Idade | Deficiência | Composição Familiar | Tempo de estudo na EJA |
|---------------|---------------|--------------|--------------------|----------------------------|-------------------------------|
| Rodrigues A | F | 27 | Intelectual | Mãe, pai e imã | 1 ANO |
| Rodrigues B | M | 21 | Intelectual | Mae, pai e irmão | 3 ANOS |
| Hiranna | F | 20 | Intelectual | Mae, pai e irmãos | 1 ANO |
| Pereira | M | - | Síndrome Down | Mãe e pai | 1 ANO |
| Farias | M | 16 | Intelectual | Mae, pai e irmãos | 1 ANO |
| Ronan | M | 16 | Intelectual | Mae, pai e irmãos | 1 ANO |
| Pedro | M | - | Autismo | - | - |

Fonte: Pesquisa de campo - 2018.

Em relação aos alunos com deficiência dos 7 apenas 1 não apresentou uma frequência regular no período de observação deste estudo. Suas idades variam entre 16 e 27 anos e contam com a professora regular da turma e uma professora do AEE para o aluno autista, mas estava de licença.

Rodrigues A tem Deficiência Intelectual, com 27 anos, alta, cabelo preto enrolado, muito solícita e sorridente. Fala fluentemente, pois é possível compreender seu vocabulário. Interage com os colegas de turma e, sempre se dedicava e prestava atenção no que a professora solicitava que fizesse. Sempre estava com o caderno de leitura nas mãos, apesar de não conseguir ler, apenas copiava do quadro.

Rodrigues B é irmão da aluna Rodrigues A e tem Deficiência Intelectual, com 21 anos de idade, baixo, olhos verdes, cabelo loiro, muito sorridente, o vocabulário ligeiro e pouco compreensível, não conseguia responder coerentemente as perguntas realizadas a ele. Também não sabe ler nem escrever, mas trabalha na feira do município de Abaetetuba no comércio informal junto com seu pai pela manhã.

Hiranna, 20 anos, deficiente intelectual, muito falante, um pouco séria, tem dificuldades de locomoção e na coordenação motora. Também tem baixa visão, mas não tem diagnóstico fechado, dificuldade na leitura e não conhece todas as letras do alfabeto, mas copia do quadro.

Pereira, não conseguiu responder quantos anos tinha, nem as perguntas da entrevista, não sabe ler nem escrever, é bastante calado dentro da sala de aula.

Farias, 16 anos, tem deficiência intelectual, não era alfabetizado, fala pouco compreensível.

Ronan, 16 anos, tem deficiência intelectual, dificuldade na fala, leitura e escrita.

Pedro, tem autismo, mas não apareceu nos dias das observações, falta bastante nas aulas e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Estes alunos vêm de diferentes contextos sociais, pois alguns moram no campo e outros na zona urbana, a sua maioria já chegou a escola com o laudo médico mostrando a deficiência do aluno, mas existem aqueles que ainda não possuem laudo.

Por meio da entrevista semiestruturada conseguiu-se pontuar algumas questões relevantes para pesquisa. Mediante a entrevista realizada com os alunos e também as observações feitas em sala de aula verificou-se que a repetência escolar foi uma constante, pois a deficiência intelectual afeta tanto a linguagem quanto o cognitivo destes alunos, isso pode ter sido um fator que levasse a dificuldade de aprender os conteúdos que veio sendo propostos pelos professores dentro da trajetória educacional destes alunos.

4 O CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

A prática pedagógica da professora iniciava-se com a descrição do conteúdo no quadro para que os alunos copiassem. Segundo Mantoan (2008, p.37): “A inclusão

implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”.

Todo processo de organização prévia das aulas ajudaria no desenvolvimento de atividades pedagógicas que fogem do tradicionalismo de voltar-se ao quadro branco e repassar a todos os alunos a mesma atividade, como se fosse abarcar as especificidades de todos.

A professora não tinha formação para trabalhar com alunos com deficiência, mas tinha iniciado uma especialização particular na área recentemente, por conta da turma que veio assumir e como ela mesma reforçou várias vezes ao longo das conversas também não tinha experiência na EJA. Chama-se atenção para a atitude da professora Nazaré neste processo de inclusão o reconhecimento do outro e de sua própria necessidade de buscar conhecimentos para contribuir com seus alunos com deficiência, se sensibilizar ou se colocar no lugar do outro é fundamental para eliminar as barreiras atitudinais que exige esse reconhecimento por parte de cada indivíduo.

Mesmo sendo um trabalho árduo ao docente, alunos com deficiência tem o direito de frequentar esta turma, uma vez que a idade dos alunos não condiz com a série/ano que estes deveriam frequentar, configurando o público alvo da Educação de Jovens e Adultos, considerando ainda, que a educação especial perpassa por todos os níveis e modalidades de ensino.

Era notório as diversas situações, principalmente na fala da professora, os desafios que ela enfrentava em função do fato da maioria dos alunos não serem alfabetizados, e alguns apresentarem ainda, uma coordenação motora comprometida. Isso atrasava o conteúdo que a professora escrevia no quadro para todos os alunos copiarem no caderno.

Uma das grandes dificuldades observadas e relatadas pela professora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantissem um aprendizado tanto individual quanto coletivo dos assuntos que precisavam ser trabalhados na EJA, por conta do currículo oficial escolar, era a falta de um Profissional de Apoio Escolar.

Uma vez que a educação especial tem diretrizes legais que garante o amparo para efetivação de uma educação de qualidade, foi possível entender que a escola por mais, que tivesse solicitado um profissional para ajudar a professora da turma, não havia sido atendido essa demanda.

A escola segue a organização do sistema municipal de ensino se adequando dentro dos seus limites e possibilidades, como a Secretária de Educação não deu um retorno para escola referente ao Profissional de Apoio Escolar para os alunos com deficiência a professora não consegue desenvolver metodologias de ensino em uma perspectiva inclusiva e colaborativa.

Dentro desta perspectiva considero importantes algumas propostas de princípios pedagógicos na educação de Jovens e Adultos traçados por Oliveira (2004, p.1): “Para definirmos alguns princípios pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos é preciso refletirmos sobre três questões fundamentais: quem são os jovens e adultos atendidos por essa modalidade de ensino? Por quê educá-los? Como educá-los?”.

Pensar nestas questões acredito ser crucial para traçar um plano de aula que garantisse o mínimo de orientação para desenvolver sua prática pedagógica com os alunos, mesmo sendo um trabalho árduo creio que seria fundamental para a professora que relatava não ter experiência nem prática para trabalhar com os alunos com e sem deficiência. Oliveira (2004, p. 1) segue orientando que para o atendimento na EJA foi identificado três especificidades fundamentais e que precisam ser levados em consideração que sejam: a etária, a sociocultural e a ético-política.

A especificidade etária diz respeito a um olhar mais direcionado ao jovens e adultos, pois não tiveram acesso ou permanência na idade própria no ensino regular e que por algum motivo se evadiram. Então, é preciso considerar suas experiências de vida e profissional ou particularidade, no caso dos alunos com deficiência, é preciso entender suas necessidades educativas especiais e traçar caminhos metodológicos que possa ajudá-los neste processo.

No que segue a questão sociocultural, temos uma desconfiança deste ser em relação a escola, pois por conta da questão social precisam se evadir e ir em busca de um trabalho que garanta uma vida digna, ou pelo olhar marginalizado pelo sistema econômico e social e vistos até como pessoas incapazes de aprender, esse olhar de incapacidade também se aplica aos alunos com deficiência, uma vez que se olha primeiro suas limitações e não potencialidades.

E ético-política, pois a educação de Jovens e Adultos está no cerne do ser escolarizado ou não, analfabetos ou não, e pelas representações de poder que carrega as representações sociais dos indivíduos que leva ao preconceito e práticas discriminatórias, por que são taxados como burros, incapazes, causando sentimento de inferioridade e indiferença.

Assim, percebe-se que as atividades desenvolvidas pela professora mesmo que tendo boa intenção acabam não dando conta das especificidades dos alunos, as atividades de leitura no caderno impresso que apenas traz conhecimentos sem condizer com a realidade, restringindo tanto os alunos com deficiência, pois ainda não sabem ler, quanto os alunos sem deficiência que acabam percebendo as contradições do que vivem com a interpretação que fazem dos textos utilizados. Freire (2015, p. 24) afirma: “[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Neste sentido, percebe-se em vários momentos a utilização de práticas pedagógicas infantis que não contribui para construção do conhecimento e inclusão

educacional destes alunos, atividades de cobrir e rabiscos aleatórios utilizados como nas series iniciais para os alunos com deficiência não abarca os conhecimentos de todos os alunos e exclui outros que tem a dificuldade na coordenação motora, no caso da aluna Hiranna, fato percebido nas observações em sala durante uma atividade encaminhada pela professora que envolvia cobrir as letras do alfabeto no caderno impresso.

Já aluna Rodrigues A não conhecia algumas letras do alfabeto, foi possível observar isto no acompanhamento das aulas, por este motivo a professora Nazaré em diversas situações sempre associava a letra do alfabeto com alguma imagem que iniciava com a letra descrita, dizendo: “G de gato, lembra disso não esquece viu!”, no intuito que a aluna conseguisse gravar a letra e com esforço ela lia o texto fornecido. No entanto, era evidente que Rodrigues A não compreendia o que estava lendo, sendo que o próprio texto utilizado não correspondia com algo condizente a realidade, pois era pobre em informações, apenas trazia as famílias silábicas.

No entanto, verificava-se um compromisso e empenho da professora neste momento, direcionando sua prática para um processo de inclusão, pois entende que de alguma maneira precisa utilizar de outro método para ensinar a aluna e ajuda-la na sua dificuldade.

A professora Nazaré não utiliza outros livros didáticos, além do que ela reproduziu para os alunos. Segundo Oliveira (2004, p. 4):

A atenção do sistema educacional é para a criança considerada em processo de desenvolvimento bio-psico-social e com perspectiva de futuro. O adulto é secundarizado pelo sistema educacional porque é considerado como pronto em seu desenvolvimento bio-psico-social e sem perspectivas de futuro.

Estas práticas pedagógicas que não levam em consideração as potencialidades dos alunos e nem possibilitam a interação entre os mesmos, não dá condições para que eles se desenvolvam, impedindo que construam pensamento abstrato e dominem a leitura e escrita para superarem suas dificuldades e construir novos conceitos e aprendizagens.

Na dinâmica da escola, uma vez por semana é desenvolvido as atividades de leitura, mas conforme a fala da professora Nazaré esta é a grande dificuldade da educação no ensino fundamental, o acompanhamento dos pais, segundo suas falas não se pode rotular, por que não sabemos a realidade deles, mas muitos pais não consegue acompanhar as atividades dos filhos, pois também não sabem ler, e não tem como cobrar muito deles e isso é outra dificuldade na educação destes alunos, a dificuldade de chegar a escola também é outro entrave, pois alguns moram na estrada do município.

Essa falta de acompanhamento foi observada quando a professora pediu a atividade encaminhada para casa que voltou em branco, com exceção de um aluno. Esta

atividade era da disciplina de geografia e consistia em pesquisar e colar um mapa mundial e localizar nele: a) o Brasil e b) Portugal, depois pesquisar e colar um mapa do Brasil e nele localizar as cidades de: a) São Vicente, b) Rio de Janeiro e c) Brasília. A professora não buscou outra maneira de concluir as orientações repassadas aos alunos e resolver a atividade deixada. (caderno de campo, dezembro de 2018)

Retomando esta aula a professora e eu entramos juntas na sala, me encaminhei a uma cadeira no fundo e sentei, a professora por sua vez deu boa tarde a todos e informou que a aula daquele dia ia ser de geografia, colocou seu material na mesa, pegou o pincel e o livro didático de geografia cedido pela escola e escreveu no quadro branco a atividade acima descrita, retirada do livro didático. Quando acabou, sentou-se, fez a chamada e esperou os alunos copiarem do quadro, isso demorou um tempo, pois os alunos com deficiência demoraram mais para copiar e outros nem se quer copiaram tudo que foi escrito no quadro.

Depois desse tempo ela falou rapidamente de modo geral o que era um mapa mundial e depois o que era um mapa do Brasil, sem fazer uma associação ou trazendo outros recursos para ilustrar ou mostrar a diferença entre eles. Os alunos continuaram copiando, como a professora percebeu que Pereira, aluno com síndrome de Down, não terminou de copiar do quadro voltou-se a ele e disse: “Termine de copiar, ainda falta, sente aqui!”. Voltou e disse para os alunos levarem o trabalho para casa e trazer outro dia.

Notava-se as dificuldades da professora em trabalhar com os alunos e como as atividades não considerava as especificidades de todos, era comum os alunos sem deficiência, terminarem as atividades ou copiarem o que estava no quadro, saírem da sala. E a professora direcionar sua atenção aos alunos que tem a dificuldade de aprendizagem, principalmente a aluna Rodrigues A que sempre estava perguntando as atividades do livro impresso, além do Pereira que não conseguia copiar tudo que era solicitado, Hiranna que tem a coordenação motora comprometida e Ronan que tem a dificuldade na fala, também tinham dificuldade na leitura e escrita.

É evidente que as práticas pedagógicas que ela deveria adotar para as aulas deveriam ser previamente desenvolvidas e que a professora buscasse alternativas para ajudá-la em sua prática pedagógica, e que a não sobrecarregasse.

Este ambiente é sobretudo um importante espaço de interação de aprendizagem e troca de experiências para todos os envolvidos neste processo educacional. Percebe-se um compromisso da professora com a turma que assumiu, mesmo admitindo não ter formação e prática para trabalhar com a EJA e menos ainda, com alunos da educação especial, pois mostra preocupação em não conseguir trazer proposta diferenciadas para trabalhar com os alunos.

Porém, haviam momentos em que a professora demonstrava pouco interesse, no processo de ensino aprendizagem desses alunos, assumindo uma postura pedagógica de indiferença, uma vez que é preciso ter um olhar mais específico para os alunos com

deficiência. Desse modo, é necessário que os alunos sejam estimulados para uma aprendizagem de forma significativa no sentido de que todos os envolvidos consigam construir novos conceitos e aprendizagens.

5 ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE ALTERIDADE E INDIFERENÇA NO CONTEXTO DA EJA

Inicia-se esta sessão trazendo conceitos sobre a relação entre os alunos com e sem deficiência, que dará suporte para análise de dois processos: o de indiferença e alteridade, baseado nas observações das relações entre os alunos em sala de aula.

O importante desta categorização é evidenciar as relações estabelecidas entre os alunos com deficiência e os demais alunos da turma. Para adentrar na análise das relações tecidas no cotidiano desses sujeitos, trago como base o autor Mikhail Bakhtin em *Estética da Criação Verbal* que trata sobre alteridade numa perspectiva de se colocar no lugar do outro partindo da visão de exotopia, quando o autor se desloca e é situado a frente do outro, podendo assim, construir diferentes olhares, pois ocupa um lugar único no espaço, segundo Bakhtin (1997, p. 27):

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis a seu próprio olhar- a cabeça, o rosto, a expressão do rosto-, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

Segundo o autor, apenas o outro possui visão completa do Eu, e apenas o Eu consegue dar uma visão completa do outro. Isso acontece, porque existe uma visão excedente que temos de cada um e não coincide com a visão que os outros tem sobre mim, pois somos únicos, ocupamos um lugar único neste mundo.

Neste processo de reconhecimento da alteridade temos a partir da relação de exotopia a capacidade que o ser humano tem de se colocar no lugar do outro e a partir desta experiência, deste exercício de vivenciar o lugar do outro e assim, modificar sua visão de mundo e instalar a relação de alteridade, assumido por Bakhtin (1997, p. 29): “O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar- ver e conhecer- o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele”.

Já na visão de Paulo Freire a alteridade é efetivada por meio do diálogo, esta é a ponte desta relação e respeito mútuo. Evidencia-se então a importância do diálogo dentro do contexto escolar, tanto na relação professor-aluno quanto aluno-aluno, e é neste sentido que buscamos observar as relações de diálogo ocorridas entre os alunos com e sem deficiência. Paulo Freire afirma que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica e exige disponibilidade para o diálogo, assim:

É preciso [...] que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2015, p.24)

Freire percebe que estava na hora de enfrentar qualquer barreira educacional e adotar uma postura de alteridade reformulando o modelo tradicional de ensino brasileiro, pensando não somente em si, mas levando em conta o contexto social da escola e dos alunos, Freire vê o outro e o diálogo como forma de estabelecer relações e conhecer as experiências de seus alunos, seus conhecimentos de mundo.

No artigo Entre alteridade e a indiferença: uma análise das relações na escola de Maia, Pacheco e Passos (2016), observam que a relação de alteridade se estabelece a partir da obra de Buber no livro *Do Diálogo e do Dialógico*, no sentido de perceber e aceitar o outro em sua totalidade, voltar-se para esse outro, perceber sua presença, superando sua indiferença em relação a ele.

Ao analisar as relações e interações presentes na escola, lócus desta pesquisa, a partir da obra de Martin Buber, as autoras Maia, Pacheco e Passos (2016) apontam a necessidade de humanização na relação entre os seres humanos, mas a indiferença ainda persiste e:

De acordo com que se vê, separa-se e se marca pela superficialidade. A marcação que se dá na superficialidade e não conhece o sujeito por trás da aparência cria e nutre preconceitos. E o problema maior é quando a superficialidade da relação impede de ver o outro, instaurando-se a indiferença (MAIA, PACHECO E PASSOS, 2016. p. 149)

Neste sentido, a visão mínima que se tem de qualquer pessoa ao vê-la, não é o suficiente para saber como ela é, isso abre espaço a estereótipos, que dá margem a indiferença.

Posto isto, mostramos momentos das interações entre os alunos com deficiência e os demais alunos da turma, que evidenciam relações de alteridade e indiferença.

Vemos na situação do aluno Ronan que se sentava na primeira fila em frente ao quadro, e ao lado de Sheila aluna sem deficiência, que a colega se mostrava muito incomodada com o fato de Ronan estar muito atrasado em relação aos outros colegas que copiavam do quadro. A atitude de Sheila foi sentar-se ao lado de Ronan e ir ditando as letras das palavras para ajudá-lo e fazer com que ele copiasse um pouco mais rápido o assunto, quando ele não sabia a forma da letra ela mostrava no seu caderno como Ronan deveria escrever.

Neste momento, nota-se que o fato de Ronan não conseguir realizar a atividade de copiar incomodou bastante a aluna, e neste ponto, assume para si uma preocupação e se coloca no lugar do colega, no sentido de ditar letra por letra das palavras para que o colega prosseguisse. É neste sentido, que Buber (2003, p. 135) reforça: “A tomada de consciência da relação interrompe seu êxtase e intensidade e a torna uma relação Eu-Isso. Uma relação que tem a percepção objetiva de si, do outro e do mundo”.

No relacionamento Eu-Isso, as ações são outras. Sheila buscava uma solução para a situação, e evidenciava sua preocupação com o colega, mesmo que tivesse uma proximidade com ele, este momento revela ainda, a sensibilização desta aluna para com o outro pelo convívio com ele por conhece-lo e não pela superficialidade, ou seja, a convivência é um ponto positivo nesta relação e interação social.

A percepção da colega mostra a preocupação de dar visibilidade ao outro e de mostrar que Ronan apesar da deficiência tem direitos assim como os outros colegas. Então, porque não o ajudar. Essa atitude de sua colega revela também uma forma de inclusão. A inclusão é de aceitação e respeito por Ronan, apesar de sua deficiência.

Para Fiorin (2011, p.208) - comentador de Bakhtin ao tratar sobre mundo real afirma: “Há uma contraposição entre o eu e o outro. Este não é simplesmente outra pessoa, pois, sendo um ser singular, é diferente, é outro centro de valor, que permite uma exotopia”. Isso significa que o mundo real a qual estabelecemos interações sociais existe por que somos sujeitos históricos, com valor singular que só pode ser observado um pelos outros.

Segundo a professora Nazaré os alunos interagem muito bem, uns alunos ajudam mais que outros, mas o entrosamento é bom. Esta fala da professora ressalta também um processo de inclusão por parte dos colegas de classe, uma aceitação e sensibilização dos colegas quando a professora ressalta que os colegas ajudam os alunos com deficiência, mesmo que uns ajudem mais que outros.

Contudo, notou-se durante as observações no contexto da sala situações que evidenciam a pouca ajuda de outros alunos sem deficiência para com alunos com deficiência a não ser de Sheila que por ser muito solícita e mais desinibida agia normalmente na presença da pesquisadora.

Outro momento observado foi quando Sheila se disponibilizou a ajudar Pereira, o colega com síndrome de Down. A Professora Nazaré perguntou: “Ainda não Pereira? Vamos você precisa terminar”! (caderno de campo 27/11/2018)

Neste dia tinha outro assunto no quadro para que os alunos copiassem, a professora distraída com um livro didático esperava os alunos acabarem para prosseguir a aula. Após alguns segundos Sheila deixa de copiar e abaixa ao lado de Pereira mostrando a ele no quadro o que ainda faltava ele terminar, depois de alguns segundos inquieta, ela segura sobre a mão de Pereira e copia junto com ele no caderno.

Essa atitude da aluna Sheila mostra de fato a preocupação dela com o outro, se colocando numa postura de alteridade à medida que entende que Pereira não sabe ler nem escrever de maneira cursiva, sempre deixa a escrita pela metade no caderno e precisa de ajuda.

Quando Sheila se volta a ajudar Pereira vemos aí algo que ocorre a partir da relação diária entre estes alunos, superando a relação de indiferença, a ponte neste momento é a alteridade que precisa ser estimulada entre todos os colegas para buscar alternativas de reciprocidade entre eles.

Neste sentido, quando o diálogo não está presente nas interações humanas, presenciamos uma relação de indiferença, pois assim não reconhecemos o outro como ser que precisa de ajuda, não conseguimos dar visibilidade ao outro, assim, apresento uma relação entre José e Rodrigues B que sentou na primeira fila da sala enquanto estavam copiando mais uma atividade:

José: Rodrigues afasta só a tua cabecinha aí pra mim.

Rodrigues B: arrasta a cadeira pro lado.

José: Não mano, ainda tu vai ficar na minha frente, ó ficou a mesma coisa, não dá não pra mim, esse garoto parece até surdo, afasta mais um pouco. (caderno de campo 10/12/2018)

Percebe-se nas falas de José uma situação de indiferença em relação ao colega Rodrigues B, que tem Deficiência Intelectual. Isto porque, o aluno demonstra uma indiferença em relação as especificidades de sua deficiência, visto que, Rodrigues B já tinha anunciado para todos na sala que ia sentar na frente, pois de trás não estava conseguindo ver as letras direito, pois segundo o aluno elas estavam pequenas lá de trás.

Esta relação de indiferença possibilita ao que Buber (2003) chama de Redução, e esta possibilita da margem aos estereótipos que delineiam as marcas externas da relação. José está indiferente ao colega. Mesmo ele arredando sua cadeira para o lado, José ainda, se irrita e o chama de surdo, mesmo sabendo que ele tem outra deficiência e que tentou solucionar o problema dele, e sabendo que Rodrigues também estava com dificuldade para copiar e terminar seu trabalho.

Segundo as autoras Maia, Pacheco e Passos (2016, p. 140), embora Buber não tenha um conceito de indiferença definido em sua obra, trata desta questão ao se referir a situações que não se sente amor e nem ódio, neste caso, José não sente ódio de Rodrigues, mas não está considerando sua condição de deficiência. O desconhecimento do outro, marca a indiferença que segundo Buber (2003, p. 3): “a responsabilidade pelo outro se vincula a reflexão ação, práxis e logos”. Essa reflexão não foi realizada quando José diz: “Não mano, ainda tu vai ficar na minha frente, ó ficou a mesma coisa, não dá não pra mim, esse garoto parece até surdo, afasta mais um pouco”. (caderno de campo 10/12/2018)

O fato de taxar Rodrigues de surdo, por que ele ainda, continua na sua frente, mostra outro aspecto da obra de Buber (2003, p. 3) “A dualidade do mundo para o homem que se mostra duas formas de estar no mundo, “EU-TU” e “EU-ISSO”. Nestas relações o “EU-TU”, estão em diálogo, existe uma reciprocidade de ambas as partes, já o “EU-ISSO”, temos outra ação, não há o encontro com o outro, o EU, experimenta, percebe, planeja, representa, experiência com o mundo, e o outro é percebido fora como separado”.

Outro momento presenciado na relação entre os alunos revela a situação de indiferença. Essa situação mostra que o posicionamento de não ajudar o outro quando ele necessita, revela a insensibilização, e não compreensão das barreiras que um aluno passa por deficiência intelectual, pois acreditam que ele não aprende. Como pode ser visto quando a professora pergunta para o aluno:

Professora: Ronan já terminou de copiar? Hein? Não!

Ronan: olhava para professora e baixava a cabeça

Professora: Sheila, ajuda o Ronan a terminar de copiar.

Sheila: Não! É sim professora, ele que se vire. Segunda feira ajudei ele de novo.

As pessoas com deficiência Intelectual, tem sua cognição e linguagem afetadas e isso, acaba influenciando na sua aprendizagem. O fato de Sheila não querer ajudar Ronan por já ter feito isso, em outros momentos revela sua indiferença, pois revela o seu desconhecimento pelo outro, que precisa de fato de ajuda.

A professora também mostra uma relação de indiferença pelo aluno, porque conhece as dificuldades de Ronan, e mesmo assim, não busca uma solução ou estratégia de ensino que possam fazer com que ele de fato assimile os conteúdos trabalhados, e coloca isso, a cargo de outra aluna. Esta por sua vez, não tendo mais solução, pois sempre ajudava Ronan com as atividades, diz “ele que se vire”, Sheila não se identifica como alguém que possa contribuir para o aprendizado do colega, mas apenas de copiar seu dever para que a aula prossiga, e neste dia ela não estava disposta.

Eu-Tu e Eu- Isso são formas de expressar relações no mundo segundo Buber (2003), contempla uma a outra, mas à medida que o Eu-Tu, se sobressai nas atitudes de Sheila ela ignora a existência do outro, não considera naquele momento nenhuma antecipação para ajudar Ronan. A presença da indiferença se faz presente, uma vez que mesmo tendo conhecimento das dificuldades do outro desdobra-se para si mesma.

6 CONSIDERAÇÕES

A educação inclusiva é a busca pela oportunidade de todos aprenderem de forma igualitária considerando logicamente seu tempo de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando as diferenças individuais. Temos, então, outras maneiras de conceber o modelo escolar, buscando outras formas de transmitir e assimilar conhecimentos.

Este estudo refleti sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência de uma turma de Educação de Jovens e Adultos-EJA, por meio de práticas pedagógicas que atendam as especificidades desses sujeitos.

Aponta quanto temos de avançar no processo educacional das pessoas com deficiência, vê-los não como meros objetos que estão dentro de sala de aula por uma determinação política e/ou social, mas como agentes de seu próprio desenvolvimento, que tem suas dificuldades, mas também suas capacidades de aprendizagem.

Assim, as condições de ensino escolar e práticas devem ser revisadas, considerando a reorganização do sistema de ensino e investimento em adequações eficazes para promover a autonomia, tanto intelectual quanto social de cada indivíduo. E neste sentido, é preciso sensibilizar o outro para que ajude na eliminação de barreiras atitudinais e o convívio com a pessoa com deficiência é um dos caminhos que levam ao reconhecimento da diferença, mudança de comportamento e paradigmas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei FEDERAL nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: junho de 2018.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação Popular em Movimentos Sociais: Construção Coletiva De Concepções e Práticas Educativas Emancipatórias. In: Anais do XVI Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste-EPENN, no GT 06- Educação Popular. 2005.

BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação Verbal/Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller. -2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997. Disponível em:

file://c:/Users/Aten09/AppData/Local/Temp/Bakhtin Mikhail. Estetica da criação verbal.saopaulo.martinsfontes2003.pdf. acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta Freireana para um sistema de educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf>

CARVALHO, Mônica de Nazaré. Tessituras de muitas vozes; as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

DESLANDES, Suely F. GOMES, Romeu. MINAYO, M^a Celília de S. (org.). 28 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FIORIN, J. L. Resenha. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n^o5, p. 205-209, 1^o semestre 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/4889/5081>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. - 52^a ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Política e educação ensaios*. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

MAIA, Marta Nidia V. G., PACHECO, Alessandra Evekin B., PASSOS, Paula Lannes P. Entre alteridade e a Indiferença: uma análise das relações na escola. *Faced*. Porto Alegre, v. 39, n.1, p. 133-141, jan-abril 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.1.19747>.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENDONÇA, Rosa Helena. MARTINS, Magda Frediani. (org.). *TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico]: salto para o futuro: 20 anos*. RJ: ACERP: Brasília, DF: TV Escola, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, São Paulo, v.4, p 59-74, 2004.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 24 ed. ver. e atual. – SP: Cortez, 2016.

**A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A
PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS DE ACESSO:
(DES)CAMINHOS DA INCLUSÃO**

Patrícia Ferreira Diniz¹

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves²

Lyandra Lareza da Silva Matos³

RESUMO

Este artigo analisou as interfaces existente entre educação do campo e educação inclusiva nas políticas de acesso no município, especificamente acessibilidade no transporte escolar do campo de Cametá/Pará lócus da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. O recorte desse estudo foram os escritos de autores como Silva (2014), Kassar (2011) Pereira, Furtado e Wanzeler (2017) Santos (2018) e os documentos disponibilizado pela SEMED e Prefeitura Municipal de Cametá, tanto físico, quanto nas páginas oficial na internet. O objetivo principal da pesquisa é analisar as ações desenvolvidas pelas coordenações da educação do campo e outras coordenações para o acesso dos deficientes nas escolas do campo. A presente pesquisa revelou que nas ações desenvolvidas pelo poder público de Cametá para o transporte dos alunos das escolas do campo, não há uma política de acessibilidade para os sujeitos deficientes. Dada as características geográficas da região, banhadas de rios, as ações de acessibilidade deveriam ir para além de transporte terrestres, ou a introdução de barcos, visto que envolve a mobilidade nos rios. Requer também acessibilidade nos portos – decida e subida dos alunos dos barcos. Dessa forma, os resultados contribuem para o debate da inclusão escolar dos sujeitos do campo, nas especificidades da Amazônia Paraense, visto que, o processo de pensar a inclusão, sem considerar seus sujeitos e suas diversidades suas territorialidades compromete os resultados de qualquer política na região.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Transporte escolar. Políticas de acesso.

¹ Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Cametá, discente da Especialização em Educação Inclusiva no Campo/Faculdade de Educação do Campo/Campus Cametá. E-mail: dinizpatty20@gmail.com

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação no Campus Universitário de Bragança e professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. jdvasconcelosneves@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia. Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora do NEP-UEPA. Docente/Orientadora do PARFOR-UFGPA. Pedagoga da URE-REI. E-mail: lyandra.matos1988@gmail.com

1- INTRODUÇÃO

O campo como território de luta e resistência também é um espaço dos sujeitos deficientes do campesinos. As políticas públicas para o campo se fazem muito ínfimas, e pouco pensada a partir da realidade social, econômica, cultural, trabalhista e de locomoção que se faz os campos deste país, espaços heterogêneos que dentro de suas especificidades possuem outras especificidades.

O tema discutido neste artigo é a interface entre educação do campo e educação inclusiva das pessoas com deficiência nas políticas de acesso. Discutiremos as ações do SEMED para a educação do campo e educação inclusiva como tem se articulado para promover o acesso e a permanência desses sujeitos campesinos.

A discussão do tema busca analisar a realidade acerca da acessibilidade no transporte escolar do campo de Cametá, de modo que se busque melhorias e garantias de seus direitos e reivindicar junto aos órgãos públicos e de certa forma fortalecer as duas bandeiras de lutas: a educação do campo e educação inclusiva, que ainda necessitam de muita movimentação principalmente quando essas lutas se articulam levando em consideração a diversidade sócio cultural e ambiental amazônica e que, no caso desse município, suas particularidades como campo, e sua mobilidade se faz entre transporte terrestre e fluvial. Para tanto, questiona-se: *Que ações e ou diálogos são construídos entre a coordenação de educação do campo com outras coordenações para a garantia do acesso escolar as pessoas com deficiência nas escolas do campo no Município de Cametá?*

A escrita deste artigo traz como objetivo principal analisar os diálogos construídos entre as coordenações da educação do campo e outras coordenações para o acesso dos deficientes nas escolas do campo. E como objetivos específicos: identificar as políticas de acesso das escolas do campo do município de Cametá; averiguar o quadro de estudantes deficientes que são atendidos e que utilizam transporte escolar e, investigar e se a política de acesso tem oferecido efetivamente acessibilidade para os deficientes campesinos.

Discutimos em nossa pesquisa como ocorre a relação entre a coordenação de educação inclusiva e divisão de transporte escola do município de Cametá, para promover o acesso à escola aos alunos deficientes do campo, possibilitando que esse aluno que têm direito ao acesso escolar, possam autonomia de locomoção para usufruir de um bem universal e constitucionalmente garantido, que é a educação.

Este artigo se configura em uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada no Município de Cametá/PA, traz para a discussão um tema que ainda é muito desafiador para os gestores, promovam acessibilidade de fato nos transportes escolares do campo, desse modo assegurando educação de qualidade no campo.

Para fundamentar teoricamente nossas discussões acerca do tema utilizamos como referenciais mais importantes os seguintes: Silva (2014). Kassar (2011). Pereira, Furtado e Wanzeler (2017). Santos (2018). Além dos autores utilizamos também a Constituição Federal (CF) 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), entre outras

O texto que segue foi dividido em 6 seções. A primeira “Introdução” apresentamos sinteticamente o conteúdo do texto. A segunda “Educação do campo e educação inclusiva frente as políticas de acesso” discorremos sobre um breve apanhado histórico da educação do campo, educação inclusiva no Brasil e as legislações que norteiam as políticas de acesso. Na terceira “A questão da acessibilidade no contexto escolar” expomos sobre os marcos normativos asseguram e recomendam os transportes escolares.

Na quarta denominada “Metodologia” revelamos os caminhos traçados pela pesquisa para chegar aos resultados. Na quinta “Análise das informações coletadas” subdividimos em dois tópicos, onde relatamos os arranjos da garantia do transporte escolar no campo deste município, as iniciativas de garantia e acesso da pessoa deficiente nas escolas os desafios enfrentados para o acesso e permanência. Na sexta e última seção os apontamentos gerais sobre a pesquisa e seus resultados

2- EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A educação do campo no Brasil tem sua história marcada pela desigualdade social, discriminação, descaso pelo poder público, de certa forma quase inexistente. Sua origem se deu pelas pressões socioeconômicas e pelas lutas dos movimentos sociais do campo, que reivindicavam e ainda reivindicam educação nos seus lugares de origem e que de fato fossem voltadas para a realidade campesina.

Em um país que tem sua origem agrária, a educação nos diferentes territórios rurais configurou-se por modelos urbanocentrico, visando atender como ressalta Silva, a pressão do modelo de desenvolvimento agroexportador:

Ao longo da história do Brasil a oferta de serviços educacionais pelo poder público em relação à educação rural só teria seu início por volta do final do segundo império. Somente seria implantada amplamente, na primeira metade do século XX, por pressão do modelo de desenvolvimento agroexportador que necessitava de mão-de-obra qualificada para o cultivo da monocultura cafeeira. (SILVA, 2014, p. 67).

Esse modelo marcado pela precarização da educação, não atende as necessidades das populações tradicionais, ribeirinhos e ou camponeses, além de estigmatizar como o campo foi visto como lugar de atraso (MOLINA 2008).

Nesse contexto, todas as conquistas relacionadas aos direitos das populações do campo, inclusive as educacionais, ocorreram por meio das lutas dos movimentos sociais, que se posicionam contra qualquer forma de exclusão das pessoas do campo, inclusive das pessoas com deficiência no campo. As conquistas em termos legais possibilitaram que fossem criadas políticas públicas e educacionais que valorizam os modos de vida do campo.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o artigo 206 instituiu os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência para todos. Esse artigo possibilitou que fossem criadas leis específicas tanto para educação do campo quanto para a educação especial, que assim como o campo, tem sua história marcada pela exclusão e descaso do poder público, como consta na lei Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008a, p. 6)

Por muitas décadas, as pessoas deficientes eram desacreditadas de sua inteligência e da possibilidade de serem inseridas na sociedade, com visões e ideais equivocadas, alguns estudos sobre pessoas com deficiência, principalmente na área de saúde, segregava e excluía muito mais, atribuía nomenclaturas pejorativas que desacreditava o deficiente. As instituições que ofereciam atendimentos à essas pessoas, em sua maioria, eram particulares e serviam como assistencialistas. Nas palavras de Kassir:

Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na

Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços. Assim surgiram a Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1945, a Pestalozzi de Niterói em 1948, ambas com o apoio e colaboração de Helena Antipoff. Seguindo essa tendência, em 1954, também no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – foi organizada. (KASSAR, 2011, p.67)

Esse movimento teve grande influência nas criações de leis para inserção da pessoa deficiente, como também, movimentos internacionais, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia em 1990 e a Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha, em 1994 que resultou na declaração de Salamanca.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996, passou a defender a universalização da educação para todos sem distinção cultural, social, econômica, passando assim, a defender a política de inclusão.

Nesta perspectiva, ressalta-se que foi por meio de debates sobre a igualdade e luta pela conquista de direitos que marcos legais, nacionais e internacionais, fortaleceram o paradigma da inclusão. Entre as leis podemos elucidar a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.17) que garante a inclusão e possibilita a inserção e cidadania da pessoa com deficiência, assim como, a interface entre educação especial e educação do campo: “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”.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 é um importante marco normativa que vem da visibilidade e cidadania a pessoa deficiente quando no artigo 53 diz “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (BRASIL, 2015, p.32) ”.

Para Caldart (2008), esse cenário começou a mudar no momento em que se começa a discutir políticas públicas que legitimaram e deram visibilidades ao modo de vida do campo e a constituição da identidade de sua população, na luta dos sem-terra, e nas resistências das organizações e comunidades camponesas pelas suas escolas.

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no sentido de ajustar as escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais em todas as modalidades de ensino, como disposto no Art. 2º

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 6)

A resolução veio afirmar em lei as especificidades do campo e nesse sentido essas características precisam ser levadas em consideração, quando se discute educação para o campo.

A Resolução nº 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” Brasil (2008, p.1) responsabilizando os entes federados universalizar o acesso e a permanência. Sendo assim o acesso da pessoa deficiente também é garantido como diz no parágrafo 5º do Art. 1º “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, 2008, p. 1) Esse acesso se dá por meio de transporte escolar que também é direito do aluno do campo, que necessita se locomover de sua casa para a escola e vice-versa.

Quando voltamos os olhares para a realidade amazônica percebemos os entrelaços das especificidades dessa região, as políticas para garantir a inclusão, tornam-se mais desafiadoras. Trata-se de uma região como descreve Hage e Cardoso marcada por uma diversidade sociocultural e que apresenta elevado número de povoados e cidades de pequenos e médio porte com baixa infraestrutura.

Segundo (Hage e Cardoso 2013, p. 425)

Amazônia é marcada por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais, sobretudo, no meio rural.

A realidade da Amazônia demanda um olhar voltado as suas especificidades, e demandas próprias, com povos que possuem identidade próprias, hábitos culturais de trabalho, economia, alimentação de locomoção que é particular dessa região que é

marcada por emaranhado de rios e igarapés que formam labirintos, dificultoso para quem não conhece a região, todas essas adversidades se tornam obstáculos para a locomoção.

Nesse contexto, tratar do paradigma da inclusão envolve políticas de acesso dessa população a escola. Segundo Evangelista et.al (2017) o transporte escolar, é tão importante quanto à própria escola, já que esta não funciona sem alunos e a política de transporte escolar é a garantia dos alunos acessarem as escolas do campo ou ainda de acessarem a escola em áreas urbanas. Em muitas localidades, a política de transporte envolve muito mais do que um único meio (carros de pequeno porte/ônibus/barcos/rabetas) para atender as dinâmicas territoriais dessa região, um desafio que amplia quando, esse aluno que os utilizam são pessoas com deficiência,

Ressalta-se que a inclusão educacional é construída a partir das diversidades e especificidades existente, pois como fala Carvalho (2017) incluir é deslocar olhares apenas sobre os alunos, mas olhar para a diversidade que se constitui a escola. Fazer com que de alguma forma todos se sintam acolhidos de modo que essa diversidade deixe de ser visto como incômodo social.

3- A QUESTÃO DA ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DO CAMPO

A acessibilidade é um dos princípios para uma Educação Inclusiva de fato, pois sua garantia significa incluir todas as pessoas em todos os espaços, um direito inalienável, entretanto começa a surgir na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, somente com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Lei 13.146/15 que vem dispor e conceituar os sujeitos público alvo, quando diz no artigo 53 diz “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (BRASIL, 2015, p. 13)”.

A acessibilidade garantida em Lei é indispensável tendo em vista que as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida não possuem condições de realizar as mesmas tarefas que as pessoas sem deficiência ou sem algum tipo de impedimento temporário. Assim, considerando a especificidade do sujeito e de acordo com as necessidades de cada um e que possibilite sua autonomia, o artigo 55 da Lei 13.146/15, regulamenta os princípios universais das normas de acessibilidade (BRASIL, 2015, p.20):

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público

ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

Conforme o artigo citado os transportes que atendem as pessoas com deficiência precisam atender as normas brasileiras de acessibilidade, para que as pessoas que utilizam os meios de transporte possam se locomover com conforto, segurança e acessibilidade, é importante para possibilitar a participação social também. Desse modo os transportes escolares precisam estar adequados às necessidades de cada um.

Para Fernandes (2016) as significações dos aparatos legais que amparam a pessoa deficiente, buscam oferecer mais qualidade de vida na garantia de acessibilidade, para se desenvolver sem dificuldades e que seus direitos sejam respeitados de acordo com as adaptações necessárias

Quando falamos em transporte escolar a responsabilidade de fornecer é dos estados e municípios em regime de colaboração, seguindo as normas do Código Nacional de Trânsito, a promover o acesso escolar possibilitando a locomoção de todos os educandos sem distinção como explicito na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008

Art. 8º § 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa. (BRASIL, 2008, p. 3)

O acesso é legalmente garantido nas legislações, entretanto o que de fato devemos analisar se respeita os princípios de acessibilidade e que seja capaz de suprir a necessidade de locomoção dos usuários, para que estes sujeitos como quaisquer outras pessoas tenha acesso a todos os locais onde deseja ir, inclusive nas escolas.

A garantia de transporte escolar não exige o poder público de construir escolas nas comunidades distantes e isoladas, obrigando um deslocamento longo e cansativo, desestimulando o aluno. Outra questão que Santos traz para a discussão é a sobrevivência das escolas do campo.

A estratégia, prevista no PNE, de garantia do transporte escolar também é motivo de preocupação acerca da “sobrevivência” das escolas do campo. Além disso, ao estimular a saída do campo de crianças,

adolescentes e jovens aprendizes, leva ao desconhecimento dos que vivem no campo de sua própria realidade (SANTOS 2018, p. 206).

A permanência desses alunos do campo no campo, fortalece o vínculo com sua cultura, valoriza o pertencimento ao campo, de modo que estes sujeitos enalteçam sua cultura. A garantia de escola campesina está para além dos transtornos causados pelas longas distâncias percorridas, mas para firmar o campo como campo de conhecimento e saberes que precisam ser valorizados e perpetuados pelos jovens camponeses. Santos (2018) elucida que a retirada dos jovens de suas comunidades tem um efeito de não conhecimento de sua realidade, portanto não se identificam com sua cultura, fazendo com que essas crianças e adolescentes se apropriem de outras culturas, quase sempre urbanas.

A não identificação com suas comunidades, acaba perpetuando a ideia de que o campo é lugar de atraso. Sendo assim a garantia de acesso escolar no campo é primordial também para perpetuação do campo, porém essa escola precisa ser voltada para a realidade do campo, de modo a valorizar o campo como espaço de construção de conhecimento e sujeitos camponeses com identidades próprias que valorizem sua cultura e se sintam tão importantes quanto quaisquer outros sujeitos das diferentes culturas.

Essas mudanças de valorização do campo começam com oferta de escola, e do acesso a elas por meio do transporte escolar acessível como forma de incluir todos. Pata Carvalho (2017, p.94)

A lógica da inclusão estaria para a lógica das relações em que não ocorram discriminações, classificações e nem desníveis sociais. A inclusão, portanto, é construída no dia-a-dia, na interação social. Não se trata de mera política pública ou de previsão para uma sociedade futura ideal. A inclusão é possível nas ações das pessoas e comunidades que já praticam a solidariedade e a luta conjunta pelos bens coletivos, quando praticam a partilha dos bens produzidos, quando transformam a realidade local.

Carvalho (2017) sintetiza ainda que para se ter uma sociedade inclusiva precisa-se concretizar as transformações na realidade, onde todos possam viver com dignidade em que seus direitos humanos sejam garantidos, incluir toma significado de aceitar o outro e suas particularidades.

Portanto inclusão está além de uma garantia legal, incluir é entender que todos somos seres humanos que trazemos sonhos e anseios, e que nossas particularidades não nos diminuem diante do outro, pelo contrário, é um desafio que engrandece nossas conquistas.

4- METODOLOGIA

O presente artigo tem como foco o a política de transporte escolar para o campo no município de Cametá/Pará, lócus da pesquisa.

No município de Cametá, no nordeste do estado do Pará, existem mais de 100 ilhas, ocupadas pela população ribeirinha, Mais de 50% da população rural do município é constituída por ribeirinhos que residem em ilhas, várzeas e barrancos. A área territorial do município é de 3.018,36 km², formada 20,3% por rios e baías, 36,4% por campos naturais, 26,2% por várzeas e ilhas e 17,1% por terra-firme (PEREIRA,2014).

Este artigo se configura em uma pesquisa bibliográfica e documental. Primeiramente fizemos um levantamento bibliográfico, que consiste na leitura de diferentes autores que abordam o tema a ser discutido, a fim de embasar teoricamente a pesquisa tais como: Silva (2014) foi utilizado para sistematizar um pouco das lutas do campo em busca da educação, ao longo das décadas. Kassar (2011) contribuiu com uma reconstrução da história das primeiras instituições a oferecer atendimento educacional a pessoa deficiente, e os desafios enfrentados pelo governo federal, para implantação de uma política de inclusão para todos. Pereira, Furtado e Wanzeler (2017) foram utilizados para contextualizar o campo da Amazônia Tocantina e os meios de transporte ribeirinho utilizado pelos alunos. Santos (2018), contribuiu para sistematização da garantia dos direitos, e importância da educação em seu local de origem. Molina (2008) foi utilizado como aparato para elucidar a questão das garantias de direitos. Evangelista (2017) pelas contribuições sobre as políticas e transporte escolar para o campo.

Pesquisa bibliográfica segundo Diez e Horn (2013, p.29) “Esta modalidade de pesquisa é muito comum na área das ciências humanas e sociais, dada a natureza dos estudos epistemológicos que compõem esta área. Seu objetivo é buscar compreender as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema-problema ou recorte, considerando-se a produção existente”

A pesquisa bibliográfica configura-se segundo Severino (2007, p.122)

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos outros dos estudos analíticos constantes dos textos.

Para Figueiredo e Souza (2011, p. 28) ” A pesquisa bibliográfica ou fonte secundária abrange toda bibliografia já publicada relacionada ao tema em estudo, desde

de livros, jornais, revistas, monografias, dissertações, teses, incluindo outras fontes como eventos científicos, debates, meios de comunicação como televisão, rádio, vídeo e filmes, etc.”

Os instrumentos de coletas de dados utilizados foram de análise documental que se limita a documentos escritos ou orais, este tipo de pesquisa se configura em um conjunto de técnicas de análise de comunicação que contém informações por uma fonte documental para obter informações necessárias ao artigo que segundo Figueiredo e Souza (2011) se assemelha a pesquisa bibliográfica, porém sem as contribuições dos estudos analíticos constantes nos textos.

Os documentos analisados foram: a Constituição Federal (CF) 1988, lei maior do país que possibilitou a criação de leis específicas que viessem atender a Educação do Campo e Especial. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Os decretos que dispõem sobre políticas de educação do campo e resolução que institui resoluções Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e de Educação Especial entre outros. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Resolução Nº 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). Pregão Presencial Nº. 00.004/2017 _ Departamento de transporte Escolar/SEMED/PMC, foi utilizado como aparato para obter informações sobre a contratação do transporte escolar em Cametá

Segundo Severino (2007, p.122) a pesquisa documental tem como fonte:

A pesquisa documental, tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja. Não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos, dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matérias primas, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

A pesquisa analisou os documentos referentes a matricula de alunos PCDs no campo os disponibilizados pelo Departamento de Educação Inclusiva da SEMED Cametá. Foi solicitada a confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pela utilização de dados sobre a matricula, assinado por Leonor Barra Regina no dia 21 de março de 2019. Foram analisados também os poucos documentos sobre transporte escolar da SEMED Cametá disponíveis na internet. No dia 05 de fevereiro foi solicitado no departamento de transporte escolar dados e documentos que constasse alguma informação relevante a nossa pesquisa, porém não fomos atendidos com os dados que iriam contribuir com nosso artigo.

5- ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

O transporte como uma política educacional de acesso as escolas é garantido na constituição federal. Configura-se muitas vezes como o único meio de locomoção dos estudantes do campo de irem até a escola, os transportes escolares com garantia de acesso e permanência tem sido um desafio para os gestores na garantia com qualidade e segurança.

Entretanto esses desafios devem ser enfrentados com propostas e estratégias articuladas entre SEMED, barqueiros e usuários do serviço prestado, para ser discutido de que modo pode-se melhorar a qualidades do transporte escolar para ser mais acessível no contexto amazônico.

Essas discussões precisam ter um olhar inclusivo, de promover o acesso e a inclusão social da pessoa com deficiência. Crianças e jovens em idade escolar tem direito ao transporte escolar, entretanto quando não é garantido acaba tendo consequências negativas no ensino aprendizagem do educando, tornando-se mais um impedimento para a qualidade da educação do campo.

5.1- Transporte escolar: acesso dos educandos deficientes nas escolas do campo do Município de Cametá

O campo como território de inclusão, ainda está distante de ser de fato realidade em nosso país, muito menos nas realidades amazônicas, com todos os aspectos geográficos espacial de uma região que faz o deslocamento do alunado por vias fluviais e terrestres.

Ressalta-se que no Município de Cametá existem cerca de 208 escolas na zona rural e 106 estão localizadas nas áreas ribeirinhas, por suas condições territoriais essas escolas necessitam do transporte escolar (PEREIRA,2014).

O percurso feito pelos alunos e professores do campo até chegar a escola no geral são longos e cansativos, colocando os educandos em situações estressantes, tendo de acordar muito cedo ou sair horas antes para pegar o transporte fluvial ou terrestre que os conduzam até a escola, práticas essas perigosas também. Percebemos então um dos muitos fatores que diferenciam as escolas do campo para as urbanas como no coloca Evangelista:

A Política do Transporte Público Escolar no Campo deve servir aos estudantes da Educação Básica e Superior no meio rural, favorecendo o acesso desses as instituições de ensino, entretanto, a mesma se apresenta como um desafio, porque há várias comunidades aonde o transporte escolar não chega, ou as estradas não apresentam condições de trânsito ou pela existência de veículos impróprios para o transporte

escolar. E ainda, existem bastantes comunidades que não são atendidas por essa Política Pública (EVANGELISTA et al, 2017, p.5)

Essas questões que a autora ilustra tem grandes consequências no desenvolvimento da aprendizagem do educando, que chega na escola cansado e desestimulado a estudar. Quando se trata de um aluno que possui alguma deficiência ou mobilidade reduzida fazer todo esse trajeto para poder chegar até a escola torna o desafio ainda maior. O contexto de locomoção nos rios e estradas de Cametá são complexos, rios, igarapés, estradas e ramais que formam labirintos, percebemos então contextos que se diferem dentro das suas próprias especificidades (EVANGELISTA, 2017).

São realidades em que acessibilidade é quase inexistente às pessoas com deficiência, estradas de terra, que ficam intrafegável no período chuvoso, causando muitos transtornos as pessoas que precisam locomover nessa região e dificuldade ao processo político de gestão a contratação, a regulação e ao funcionamento do transporte escolar fluvial.

Pereira, Furtado e Wanzeler (2017) apresentam a estatística de que são aproximadamente 600 veículos que prestam serviços de transporte escolar fluvial para SEMED-Cametá. Destes 540 são para atendimento de pessoas na rede hidrográfica, ou seja, barcos, lanchas que transportam diariamente cerca de 20 mil estudantes da rede pública municipal.

A rede hidrográfica do município envolve uma densa rede de rios, igarapés e furos que em determinado período do dia (maré baixa) e do ano (verão amazônico) se tornam difíceis de transitar. Muitas crianças precisam se deslocar por conta própria de suas casas, através de cascos a remo (canoas) e/ou através de barco a motor (chamado “rabudos”) até determinada posição onde o barco do transporte escolar passa, gerando inúmeros conflitos entre a gestão pública municipal, direção e professores de escolas, pais de estudantes ou responsáveis, estudantes e barqueiros do transporte escolar fluvial.

Quando se trata de promover a acessibilidade da pessoa com deficiência à escola, essa realidade, torna mais explícita a irregularidade junto a legislação no sentido da garantia do transporte público seguro, adaptado não apenas a realidade, mas também as condições e necessidades do próprio deficiente “O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas” (Art. 8º § 2º - Brasil. 2008)

O transporte escolar terrestre possui alguns ônibus, oferecidos pelo governo federal em que há acessibilidade para deficientes, porém não são suficientes para atender todas as escolas, por este motivo, a SEMED, contrata ônibus para fazer o transporte de

boa parte dos alunos do campo. Porém esses ônibus contratados⁴, dificilmente possuem acessibilidade. Para Fernandes (2016, p. 7) “A demanda de transporte e a oferta precisam ser diferenciadas em função das especificidades da demanda e da necessidade de tecnologia adequada às necessidades, como também, deve haver a regulamentação do serviço para viabilizar novos investimentos no serviço”.

Os transportes fluviais também são contratados, pois a SEMED não possui nenhum transporte aquático para fazer o transporte dos ribeirinhos como podemos observar em um Pregão de janeiro de 2019.

Esse cenário amazônico revela os desafios para garantia de transporte escolar acessível, trata-se de uma região em que os fatores climáticos, geográfico, culturais e econômico diversificado, complexo, que requerem do poder público outros investimentos, para que as pessoas deficientes deixem de ser segregadas e excluídas no campo.

O campo com suas especificidades e a educação inclusiva com todos os seus anseios a serem escutados, tornassem muito complexa quando se juntam, em uma sociedade que nunca soube lidar com as diferenças, achando que excluir é o melhor caminho. Governos que avançam na inclusão das minorias outros que retrocedem tudo o que tinha sido conquistado com muita luta e reivindicação. E assim a sociedade brasileira segue sem pagar suas dívidas histórica com os povos do campo, que tem sido vítima de governos mal-intencionado e que não entende as lutas dos sujeitos camponeses e tampouco da pessoa deficiente.

O que precisamos de fato é efetivar as políticas que asseguram os direitos das pessoas que de alguma forma foram excluídas nessa sociedade. A constituição federal de 1988 assegura transporte escolar como forma de acesso, assim também como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, também garante como, incumbindo estados e municípios da garantia e fornecimento do transporte. O não fornecimento do transporte escolar é negação da educação aos sujeitos que buscam na educação ascensão de suas condições de pobreza no campo.

Na esfera municipal também é garantido na forma da lei. A Lei Orgânica Municipal de Cametá (LOM) de 05 de abril de 1990 e atualizada pela Emenda 002/2006, garante educação aos educandos do campo, possibilitando criação de escolas com infraestrutura básica no campo a cada seis quilômetros de extensão, visando garantir que o educando estude em sua comunidade ou mais próximo de sua residência, diminuído o tempo de locomoção do aluno até a escola e vice-versa.

⁴ Via processos de licitação conforme ocorreu em janeiro de 2019 PREGÃO PRESENCIAL Nº. **00.004/2017 _ DEPARTAMENTO DE TRANSPORTE ESCOLAR/SEMED/PMC, DO TIPO MENOR PREÇO PO LOTE**, que tem como objeto: **CONTRATAÇÃO DE PESSOA JURÍDICA PARA LOCAÇÃO DE ÔNIBUS E BARCOS PARA ATENDER O TRANSPORTE ESCOLAR.**

Sabemos que os longos tempos percorridos pelos alunos, para chegar até a escola, são estressantes e cansativos, as dificuldades aumentam quando os transportes também são utilizados por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, por isso, faz-se necessário transportes escolares adequados, em bom estado de uso e sem interromper o serviço. Como dispõe o Art. 8º da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 “§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas”.

Na ausência do cumprimento da lei do transporte escolar ser negligenciado, provoca segundo Pereira (2014). A privação do transporte escolar dos sujeitos do campo, implica em risco de morte para muitos alunos, visto que para não abandonarem a escola muitos arriscavam suas vidas em pequenas embarcações sem segurança ou percorriam quilômetros de bicicletas para chegar até a escola. Sobre a privação dos direitos Molina (2008, p.21) explica que;

Esta é a principal característica da ideia de direito: ser universal, ou seja, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social. A educação é um direito. E como tudo que diz respeito a nós, seres humanos, a ideia da educação como um direito humano e, mais que isso, a ideia dos direitos humanos é fruto de uma longa construção histórica da luta de milhares pessoas até nós chegarmos a essas conquistas. Como nos lembra BOBBIO, os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem se instituem todos ao mesmo tempo. Eles não são dados, eles são construídos, são uma invenção humana, e estão em permanente processo de construção, desconstrução, reconstrução.

A autora nos destaca que o direito a educação é um direito humano, que não pode ser negado ou negligenciado pelo poder público, precisa ser garantido a todos as pessoas sem distinção, essa garantia precisa ser igual e com equidade entendendo que existe diferentes contextos e condições que precisam tem um olhar compassivo na elaboração das políticas de acesso e permanência nas escolas, essas políticas precisam dar espaço para justiça de incluir todos.

5.2- Mapeamento do quadro de deficientes camponeses que utilizam transporte escolar

A Educação do campo é uma bandeira de luta que visa a educação voltada a realidade camponesa, que contemple suas especificidades e que os afirme como sujeitos com cultura própria. O movimento pela escola do campo se faz como resistência a perpetuação da vida no campo. Esses movimentos são duplamente resistentes quando o

campo também toma como bandeira de luta a inclusão da pessoa deficiente no campo. Sujeitos que tem seus direitos e cidadania negados pelo poder público por falta de políticas de inclusão no espaço campesino.

A falta de inclusão das pessoas deficientes nas escolas do campo é um problema nacional e que vem de perpetuando por décadas, mesmo depois de terem sido criados dispositivos legais que garantem a inclusão da pessoa deficiente em todos os âmbitos sociais.

A realidade amazônica não poderia ser diferente, porém, podemos dizer que essa garantia de direito se agrava um pouco mais, enfrenta mais dificuldade em sua garantia, devido seus espaços geográficos e territoriais. Região que abrangem o baixo Tocantins, onde a locomoção se faz por vias fluviais, assim também como vias terrestres logo são duas demandas diferentes de transporte escolar que precisam ter um olhar diferenciado.

No município de Cametá não existe uma política de transporte escolar voltado ao acesso da pessoa deficiente no campo, se dá na forma como ocorre nas escolas urbanas. Podemos constatar no pregão presencial nº. 00.004/2017 _ departamento de transporte escolar/SEMED/PMC que visa contratação de pessoa jurídica para locação de transporte escolar para o campo e cidade.

O pregão não especifica os tipos de transportes escolar ou acessibilidade para pessoa deficiente ou com mobilidade reduzida, na verdade nem aparece no documento a palavra acessibilidade. O que podemos constatar que não existe uma política de acessibilidade no transporte escolar do campo neste município.

O número de usuário do transporte público escolar é significativo no campo, demanda uma política voltada a realidade campesina, levando em consideração que as escolas não possuem portos adequados para o embarque e desembarque de um cadeirante por exemplo ou as escolas não oferecem acessibilidade ou sinalização para a locomoção de uma pessoa cega. O acesso constitucionalmente garantido ainda se faz muito limitado para o campo e pouco tem avançado suas garantias, por falta de políticas públicas de iniciativas dos governos. Esse contexto não condiz com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Deficiente Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Em seu Art. 46 “o direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurada em igualdade de oportunidade com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso”

Segundo dados da SEMED sobre a pré-matrícula de 2018, na sede de Cametá tem 11 escolas que recebem 179 alunos PCDs, nos distritos 29 escolas que recebem 328 alunos PCDs, total de 40 escolas 507 alunos com alunos PCDs. As deficiências variam entre Deficiência Intelectual (DI); Deficiência Auditiva (DA); Deficiência Visual (DV); Transtorno global do Desenvolvimento (TGD); Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA); Transtorno do Espectro Autismo (TEA); Deficiência Física (DF); Deficiência Múltipla (DMU); Paralisia Cerebral (PC).

É um número significativo de alunos PCDs que utilizam o transporte escolar. Os transportes fornecidos pelo governo Federal apenas os ônibus não suficientes para atender todas as escolas e nem a realidade ribeirinha da região. A rede hidrográfica que compreende a maior territorialidade das escolas do Município de Cametá fica sem a cobertura dos veículos escolar fornecido pelo governo federal, ficando sob a responsabilidade da SEMED. Conforme relata Fernandes (2016, P.11):

Existem leis e programas que objetivam garantir transporte as pessoas com deficiência em qualquer instância inclusive os utilizados nos rios, são eles: Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE (1996) e o Programa Caminho da Escola (2007). Porém, os barcos visualizados nas ilhas pesquisadas não são as destacadas pelos documentos acima. São barcos sem a devida identificação de transporte escolar, sem nenhuma adaptação para as pessoas com deficiência, com portas estreitas, bancos sem cintos e qualquer segurança.

Entretanto, os veículos no próprio Município, dificilmente oferecem alguma condição para atender as normas brasileiras de acessibilidade. A divisão de transporte escolar, se ver obrigada a contratar esses transportes, caso contrário, os alunos ficam sem ter como se deslocar para ir à escola.

Dessa forma compreende-se que a inclusão da pessoa deficiente do campo no município de Cametá não está sendo garantido, nem sendo elaborado propostas para amenizar a falta de acessibilidade no transporte escolar ribeirinho e terrestre, colocando a pessoas deficiente do campo ainda em estado de exclusão, com seus direitos sendo negados.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa revela que as garantias de direitos a grupos historicamente excluído de políticas de inclusão ainda se perpetuam no contexto amazônico, o acesso para as pessoas deficientes nas escolas do campo se torna problemas que precisam urgentemente ser pensado a partir das especificidades e barreiras que o campo possui, que dificultam acessibilidade para a pessoas deficiente.

A inclusão se dá quando toda pessoa é respeitada como ser humano na garantia de seus direitos sem prejuízos ou pela metade, não adianta garantir tem que dar condições para que todos tenham acesso com dignidade a bens comum a todos. Caso contrário as legislações de nada adiantam, todo cidadão que ver seus direitos garantidos e não somente no papel.

Compreende-se que neste município não se tem um olhar de inclusão a pessoa deficiente do campo, quando nas chamadas públicas para contratos de transporte escolar público não se exija transportes acessíveis a pessoas deficientes ou solicite que os transportes se adeque para receber este público.

O contexto campesino de Cametá é complexo e com muitas barreiras de locomoção, é compreensível, porém não aceitável a falta de mobilização do poder público para amenizar a falta de acessibilidade no transporte escolar do campo. Enquanto nada é feito crianças e jovens deficientes tem seus direitos negados e negligenciados pelos gestores de nosso país, já que todos os entes federados em regime de colaboração são responsáveis por incluir todos com garantia de acesso com qualidade.

A pesquisa aponta indicativos que existe alunos com deficiência física, deficiência visual e com mobilidade reduzida que utilizam os transportes escolares, porém tais transportes públicos em especial os fluviais não oferecem o mínimo de condições para que esses sujeitos, tenham conforto na ida de casa para escola e vice-versa.

Dessa forma percebemos que não há diálogo entre divisão de transporte escolar e coordenação de educação inclusiva para elaboração de estratégias de melhorias, para que os transportes escolares sejam mais acessíveis.

O direito a educação é garantido por meio da oferta de escolas, de vagas e de transporte, porém esse transporte não se adequa as necessidades do aluno deficiente do campo de Cametá. Quando as leis garantem acessibilidade a pessoa deficientes ou com mobilidade reduzida, cidades e municípios tem possibilidade de garantias legais na elaboração de políticas que facilite e garantam o acesso de todos com equidade. Porém neste município não existe política de acessibilidade no transporte escolar para pessoa deficiente no campo, já que este se dá comum a todos.

O que de fato percebe-se é a perpetuação de falta de inclusão da pessoa deficiente, que ultrapassa as fronteiras entre cidade e campo, e acaba se agravando quando esse campo também se torna diversificado.

Quiçá estas especificidades do campo e a quantidade de escolas tenha contribuído para dificultar a garantia de acessibilidade a estes sujeitos. Por isso elucidamos a importância de conhecer e reivindicar junto as instâncias públicas os direitos dos cidadãos deficientes do campo. Pois tais problemas começam a ter mais visibilidade quando se reivindica e lutam pelas garantias do que é negado aos grupos sociais historicamente excluídos.

A educação é um bem inalienável a todos, assim como o direito de ir e vim, para que ambos os direitos sejam garantidos precisam ser consolidados em construção de escola, de acesso com qualidade, fornecimento de meios para chegar a escola, de educação de qualidade, profissionais qualificados e espaços adequados para incluir todos sem distinção de raça, cor, religião deficiência e qualquer outra diferença. A educação se

faz com inclusão de todos e todas na escola respeitando suas especificidades e garantido que seus direitos sejam concretizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

_____. RESOLUÇÃO Nº 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).

_____. **Plano Nacional de Educação**- PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: Clarice Aparecida dos Santos (Org.). **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação**: Brasília: Incra; MDA, 2008.

CARVALHO, Mônica de Nazaré. **TESSITURA DE MUITAS VOZES As interações sociais de Jovens e Adultos com deficiência intelectual**. Belém, 2017. 144 p (Dissertação de Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Pará Conferência Nacional de Educação (CONAE) Documento Final. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**, 2010.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN Geraldo Balduino: **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3º ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2013

EVANGELISTA, José Carlos Sena, et.al: **A Política do Transporte Escolar na Educação do Campo: Impactos e Desafios na Realidade Escolar**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2071-2086, 2017

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; FERNANDES, Alexandre Santos. **A (IN) Acessibilidade nos Transportes e as Pessoas com Deficiência da Comunidade Ribeirinha da Amazônia Paraense**. Revista COCAR, Belém, v.10, n.19, p. 240 a 264.

jan./jul. 2016. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA
<http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>

FIGUEIREDO, Antônio Macena; SOUZA, Soraia Riva Goudinho. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 4º ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79. Jul. /set. 2011. Editora UFPR.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. In: Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incra; MDA, 2008, 109 p.19 (NEAD Especial; 10).

PEREIRA, Edir Augusto Dias; FURTADO, Letícia dos Santos e WANZELER, Leonardo Cristhian Pompeu. **A Política Territorial de Transporte Escolar Ribeirinho em Cametá-Pa**. Trabalho apresentado no IX Fórum Internacional de Pedagogia 2017, III Seminário Nacional de Educação Básica: Educação- Resistencia –Liberdade. Abaetetuba-Pa. 2017.

PREGÃO PRESENCIAL Nº. 00.004/2017 _ Departamento de Transporte Escolar/SEMED/PMC, Contratação de Pessoa Jurídica para Locação de Ônibus e Barcos para atender o transporte escolar. Disponível em; prefeituradecameta.pa.gov.br

SANTOS, Marilene Ensaio: aval. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**: pol. pública. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ariosto Moura (Org.): educação do campo: uma breve (Re)construção epistemológica. In: Elmo de Souza Lima; Ariosto Moura da Silva (Org.): **Diálogos sobre educação do campo**. 2º ed. Teresina: EDUFPI, 2014.

VIEIRA, Adriana de Jesus Viana; Andressa Leandra Pantoja RIBEIRA; PERREIRA, Edir Augusto Dias. **Representação cartográfica do transporte escolar ribeirinho nas ilhas do município de Cametá-pa**. Trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Geografia: a construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. São Luiz MA, 2016

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA PARA INCLUIR ALUNOS AUTISTAS – na voz dos familiares, na cidade de Cametá/Pa.

André Luiz Estumano Borges¹

Irly Suellen da Silva Costa²

Rosilene Rodrigues Prado³

RESUMO

O presente estudo objetiva investigar a relação família-escola para promover inclusão e permanência dos alunos com Autismo nas atividades escolares, na cidade de Cametá-Pa. A pesquisa ocorreu no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019, contou com a participação de 05 familiares com idade variando entre 34 a 43 anos de idade. Para tal, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi à entrevista semiestruturada gravada com auxílio de um celular, com a duração de 30 a 45 min, as falas dos entrevistados foram transcritas e organizadas em categorias a fim de responder nossos objetivos. Os resultados encontrados foram analisados a luz do referencial teórico utilizado em nosso estudo. Os resultados mostraram o significado atribuído pelos familiares a: 1- participação da família para acessibilidade dos alunos autistas; 2- escola para garantias de acessibilidade dos alunos com Autismo; 3- desenvolvimento e a aprendizagem do próprio aluno com Autismo. Ao final, percebemos que no olhar dos familiares dos alunos com TEA a participação da família se faz necessária para a promoção da inclusão e da permanência dos estudantes nas atividades escolares. Apesar das professoras se esforçarem para incluir ainda é necessário uma ação significativa por parte da gestão do município para implementar políticas públicas para a formação dos professores com conhecimentos na área da educação especial, no olhar dos familiares o objetivo maior é ver seus filhos ganhando autonomia para desenvolver suas atividades cotidianas, escolares e sociais.

Palavras-chaves: Autismo. Relação Família-Escola. Inclusão e Permanência.

¹Discente do Curso de Especialização Educação Inclusiva no Campo, da Universidade Federal do Pará-UFPA/Cametá-Pa. Graduado em Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade Federal do Pará – UPA/Cametá/Pa. E-mail: estubasa@Gmail.com

² Discente do Curso de Especialização Educação Inclusiva no Campo, da Universidade Federal do Pará-UFPA/Cametá-Pa. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Vale do Acaraú-UVA. E-mail: suellencost0521@Gmail.com

³ Profa. Ma. em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento pelo PPGTPC/UFPA. Profa e MSc. em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento pelo PPGTPC/UFPA. Coordenadora da Equipe TEA e DI da Coordenadoria de Acessibilidade – CoACess/SAEST/UFPA. Psicopedagoga Clínica e Institucional (FAP/MG).

1 – INTRODUÇÃO

O autista de acordo com a Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) é Pessoa com Deficiência para todos os fins legais. A ONU (Organização Mundial da Saúde) considera que aproximadamente 1% da população mundial tenha autismo no mundo todo. A OMS (organização Mundial da saúde) estima que em todo mundo haja 1 em cada 160 crianças com autismo. De acordo com o CDC (Center for Disease Control and Prevention) os estados Unidos é o país com o maior índice de crianças autistas, numa proporção de 1 para cada 68, num aumento de 15% referentes aos dados de 2012, divulgados em 2016 (Revista Autismo, 2019).

Frente a crescente divulgação das informações a respeito do autismo é que o presente estudo busca compreender a relação família para incluir alunos autistas, na voz de seus familiares. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Cametá/Pa. A escolha do tema inicia-se por meio de um despertar de relatos de mães e pais de alunos com autismo, que descrevem oralmente o tipo de relação que a família possui com a escola dentro do processo ensino/aprendizagem desse sujeito com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e as lutas para a efetivação da inclusão educacional.

O interesse dos autores desse estudo estão para além das reflexões científicas desenvolvidas neste trabalho, entrelaçam as lutas diárias do pesquisador atuante no campo na efetivação da inclusão educacional e a pesquisadora mulher e mãe de uma pessoa com autismo, que busca a efetivação dos direitos legais e as criações de políticas públicas voltadas para as PCDs, assim, fortificar as vozes dos familiares das pessoas com TEA e os avanços do processo de inclusão desse sujeito é apontar um trajeto para a verdadeira faceta da inclusão. A igualdade não está restrita apenas na criação de políticas universalizantes, de acesso a bens e serviços mínimos, mas abrange também a criação de políticas específicas voltada para determinados grupos vulneráveis na sociedade. As políticas públicas são a concretização da igualdade material.

Em consonância com a problemática detectada, nosso estudo teve por objetivo **analisar a relação família-escola para promover inclusão e permanência do (a) aluno (a) com TEA nas atividades escolares, na cidade de Cametá-Pa.**

No entanto, apesar de legalmente as pessoas com TEA terem seus direitos assegurados, principalmente relacionados a um sistema escolar inclusivo, um contexto nos instiga diz respeito a conhecer **como anda a relação família-escola para promover a inclusão e permanência do (a) aluno (a) com TEA na escola, na cidade de Cametá-Pa?**

Na ocasião, buscamos o suporte na teoria histórico cultural de Vygotsky, especificamente no estudo desenvolvido por Rego (1995), e como Teixeira (2018), entre outros. Por meio de estudo de caso, obtivemos um amplo conteúdo de informações bibliográficas e de entrevistas semiestruturada para o desenvolvimento do trabalho. A

busca por uma resposta sempre traz a luz da indagação que se estende no processo de inclusão e exclusão, no qual de um lado as leis são constituídas e do outro a realidade que muitas vezes tenta ser silenciada pelo medo do “diferente”.

No segundo momento são apresentados os resultados encontrados com a pesquisa, abordando por meio das vozes dos familiares: a participação da família para a acessibilidade dos alunos; as expectativas desses familiares em relação à escola para a garantia de acessibilidade; as expectativas dos familiares em relação ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA e por fim as considerações finais do trabalho.

As relevâncias deste trabalho consistem em ampliar os estudos relacionados ao TEA, pois se acredita que ouvir as vozes dos sujeitos que convivem intimamente com esta realidade possibilita ampliar o leque de alternativas positivas na busca de fortalecer a luta na garantia e aplicabilidade dos direitos adquiridos, e possibilitar novas pesquisas dentro da área da educação inclusiva.

2- AUTISMO: CONTEXTO HISTÓRICO

O TEA, ou simplesmente autismo, é um transtorno do neurodesenvolvimento. (GAIATO, 2018). Seu diagnóstico é realizado a partir de observações das características clínicas do comportamento da criança, da realização de entrevista com pais e cuidadores, e do levantamento de informações a respeito da história de vida da criança e da aplicação de instrumentos de avaliação (SEIZE; BORSA, 2017). As características a serem observadas dizem respeito a déficits persistentes em dois aspectos: interação social e comportamentos restritos e repetitivos (DSM V, 2013). No Brasil, tomamos por base para a investigação os descritores encontrados na CID (Código Internacional de Doenças). Cada pessoa é única, a pessoa com TEA não precisa apresentar todas as características. Por ser um espectro, as características apresentadas são variadas. Essas características são observadas muitas vezes até os 03 anos de idade da criança.

O termo autismo foi cunhado em 1906 por Plouller ao estudar o processo do pensamento de pacientes com diagnóstico de demência. O nome passou a ser conhecido a partir dos estudos publicados pelo médico psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1911) ao apontar como um dos sintomas fundamentais da esquizofrenia: um tipo particular de pensamento autístico guiados por afetos e desejos que aparecem de forma extrema na esquizofrenia a partir do rompimento com a realidade externa. Em 1943, o médico psiquiatra austríaco Leo Kanner, publica nos Estados Unidos, a obra *Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo*, no qual descreveu o quadro clínico de 11 crianças, marcado pelo isolamento e a forte resistência em estabelecer contato afetivo-social desde o início da vida, não apresentava pensamentos fantasiosos denominando de autismo infantil precoce. Em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger apresentou sua tese de livre docência descrevendo casos por ele observados de – crianças que tinham como características

apresentarem dificuldades de interação social, e que diferente das crianças de Kanner, apresentavam um bom nível de inteligência e linguagem, e os sintomas apareciam após o terceiro ano de vida. Para Asperger essa característica seria interessante pelo fato das mesmas poderem a partir de suas experiências sociais compensarem suas dificuldades levando a êxitos na vida adulta (DIAS, 2015).

O trabalho de Asperger se inseria no Departamento de Educação Especial da Clínica Pediátrica e era influenciado pela Pedagogia Curativa de Rudolf Steiner, e visava a relação da Psicologia e Educação, enquanto o de Kanner se focava no diagnóstico do autismo no campo psiquiátrico (DIAS, 2015, p. 309).

A obra de Asperger passou a ser conhecida a partir de 1976, quando a psiquiatra inglesa Lorna Wing, publicou um artigo "A relação entre síndrome de Asperger e o Autismo de Kanner" comparando os escritos de Asperger com os primeiros artigos de Kanner chegando a conclusão que há similaridades entre os dois casos descritos pelos autores em dez pontos, desta forma a psicopatia autística infantil passou a ser conhecida como Síndrome de Asperger e ligada ao autismo de alto funcionamento (DIAS, 2015).

Teixeira (2018) enfatiza a pesquisa de Wing como aquela que estabeleceu a análise de três déficits principais, conhecidos por "Tríade de Wing", localizada nas áreas de imaginação, socialização e comunicação. A tríade é significativa na compreensão das características do autismo, ampliando as pesquisas com foco para o funcionamento cerebral.

Wing (1991) (...), aponta que a principal questão nesse campo é a de saber se as duas condições Kanner e Asperger, são variedades da mesma anormalidade ou entidades separadas. Conclui que são variedades de uma mesma entidade tornando-se responsável pela divulgação do autismo e da introdução da noção de espectro no campo científico (DIAS, 2015, p. 309).

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais II (DSM II), em 1968, o TEA foi inserido no quadro de Esquizofrenia de início da infância. Na década de 80 o autismo é retirado da categoria de esquizofrenia e aparece no DSM III distúrbio invasivo do desenvolvimento. No DSM IV (1991) aparece como prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento e passa a ser considerado como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). No DSM V (2013) o autismo passa a ser caracterizado como sendo Transtorno do Neurodesenvolvimento, assumido como espectro, substituindo a categoria de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Atualmente passando a ser denominado na literatura e no mundo científico como

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), assinalando-se "especificadores" para identificar suas variações, como: presença ou ausência de comprometimento intelectual, estrutural de linguagem e perdas de habilidades anteriormente adquiridas. (Dias, 2015).

Quadro 1 - Níveis de Gravidade para Transtorno do Espectro Autista

| Nível de gravidade | Comunicação social | Comportamentos restritos e repetitivos |
|---|--|--|
| <p>Nível 3: Exigindo apoio muito substancial</p> | <p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.</p> | <p>Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.</p> |
| <p>Nível 2: Exigindo apoio substancial</p> | <p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.</p> | <p>Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Nível 1: Exigindo apoio</p> | <p>Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.</p> | <p>Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.</p> |
|---|--|---|

Fonte: DSM-5, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013)

O transtorno do espectro do autismo em muitos casos está associado com outras comorbidades, é de suma importância, tanto na compreensão quanto no entendimento dessa relação à intensificação das pesquisas sobre o autismo e as comorbidades, para que o tratamento com medicações e as terapias venham auxiliar na vida da pessoa com TEA e os prejuízos não acompanhe na fase adulta. O autismo ainda não possui cura, todavia o tratamento é por meios das terapias adequadas, garantindo uma vivência em sociedade de forma confortável e prazerosa para a pessoa com TEA, quebrando preconceito.

CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS DO TEA E ÂMBITO LEGAL

Estudos epidemiológicos internacionais apontam uma prevalência do TEA na proporção de 1:150 crianças nascidas de acordo com Centers for Disease Control and Prevention (Centers for Disease Control and (2007), ocorrendo no gênero masculino, numa proporção de 4:1. No Brasil observou-se uma prevalência em 0,3% de uma amostra de 1.470 crianças, de 7 a 12 anos de idade. O TEA apresenta-se como sendo um dos transtornos do desenvolvimento mais comum (CZERMAINSKI; BOSA; SALLES, 2013). A identificação dos sinais precoces do autismo pode ser observado em crianças até os 36 meses de idade, o que garantirá as ajudas imediatas que farão toda a diferença em seu desenvolvimento, considerando que nessa fase a plasticidade humana, otimizando-se assim o seu desenvolvimento, sua aprendizagem, prevenindo efeitos secundários negativos, reduzindo comportamentos inadequados e melhorando suas habilidades o que proporcionará uma melhoria na qualidade de vida (SEIZE; BORSA, 2017).

Note que mais do que identificarmos a presença ou ausência de um comportamento, é importante observarmos a sua qualidade – uma competência e/ou

habilidade, sua frequência nos contextos de vida das crianças (BRASIL, 2013). Para isso é importante conhecermos bem de perto algumas características clínicas

1 – **Prejuízo qualitativo na interação social** – manifestado por pelo menos 02 dos seguintes aspectos: dificuldade no contato visual, ou seja, a criança não olha nos olhos, ou quando olha, desvia o olhar rapidamente; dificuldade em reconhecer expressão facial, expressar suas emoções, dificuldade em sorrir, postura corporal inadequada (manter-se ereta, apresenta uma postura relaxada), dificuldade motora fina e grossa; dificuldade em manifestar-se corporalmente, gestos pobres ou muito rígidos; fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares, dificuldade em compartilhar brincadeiras e a atenção com outras pessoas, dificuldade em compreender intenções, pensamentos de seus pares; a criança não costuma mostrar, trazer ou apontar objetos de seu interesse ; manifesta preferência por brincar sozinha; dificuldade em perceber emoções alheias.

2 – **Prejuízos qualitativos na comunicação** – manifestado pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento de linguagem falada; acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação; uso estereotipado de linguagem idiossincrática (falta de modulação na voz) falta de entonação, tom monótono e por vezes pedante, uso de pronome reverso (referindo-se a si na terceira pessoa), repetem diversas vezes o que ouvirem (ecolalias) e as apresentam em contextos diferentes; dificuldade para representar personagens, lidar com regras, inserir-se em brincadeiras imaginativas.

3 – **Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamentos** – manifesta preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados restritos e interesses anormais e com focos intensos; obsessão por determinados objetos ou assuntos; adesão aparentemente inflexível a rotinas; rituais específicos e não funcionais; birra; maneirismos motores estereotipados e repetitivos (abandar as mãos, rodar na ponta dos pés (ARAÚJO; MENDES; VIEIRA, 2019, p. 42 a 47)).

As funções executivas são processos cognitivos complexos que nós utilizamos para organizarmos a nossa adaptação às mudanças ambientais. Para realizarmos tais ações utilizamos habilidades como inibição, planejamento, flexibilidade mental, fluência verbal e memória de trabalho. Cada uma dessas funções é responsável por uma série de ações que nos permite interagir com nosso meio social.

“O controle inibitório é uma habilidade que permite ao indivíduo inibir respostas preponderantes, interromper respostas que estejam em curso.

O planejamento é uma operação complexa em que uma sequência de ações planejadas precisa ser monitorada, avaliada e atualizada, tornando possível ao indivíduo atingir o objetivo proposto. A flexibilidade cognitiva ou mental é a habilidade de alternar diferentes pensamentos ou ações, de acordo, com as mudanças do ambiente ou do contexto. A fluência verbal consiste na capacidade de emitir comportamento verbal e não-verbal, obedecendo a regras pré-estabelecidas, sejam elas explícitas ou implícitas. A memória de trabalho ou operacional, (...) é um sistema de armazenamento de informações temporário que permite ao indivíduo manipular um delimitado volume de informações necessárias para a execução de ações presentes, ela se divide em quatro componentes: componente fonológico, registro visoespacial, *buffer* episódico e executivo central.” (CZERMAINSKI; BOSA; SALLES, 2013, p. 519).

Estudos comprovam as causas conhecidas do TEA afetam diferentes funções cerebrais, causando prejuízo social e de comportamento restritivo, apesar dos estudos apontarem tais evidências, ainda não está claro em quais dos componentes executivos estariam mais prejudicados.

Dentro do processo histórico do TEA é indispensável mencionar as lutas sociais, que vem se construindo e reconstruindo ao longo dos tempos, pelos direitos das pessoas com Autismo em nossa sociedade, marcada pela luta das mais diversas instituições, ongs, pesquisadores, principalmente por pais, mães e familiares das pessoas com TEA independente de classe social contribuindo para os grandes avanços e conquistas relacionados aos direitos das pessoas com autismo em nossa sociedade, principalmente na área da educação uma vez que a concepção de educação universal para TODOS está previsto e assegurado em alguns documentos oficiais de nosso país, conforme a descrição da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal. Art. 205.1988).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, marca uns dos grandes avanços para a educação especial:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, Art. 59, Incisos I, II, III, IV e V).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, garante constitucionalmente os direitos a educação, a igualdade de oportunidades, acessibilidade, a formação inicial e continuada dos professores na área da educação especial, atendimento especializado e ensino de qualidade. Determina em seu artigo 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (LBI/15, artigo 27)

O Decreto nº 8.368 de 02 de dezembro 2014, regulamentou a Lei 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana⁴, efetiva os direitos a

⁴ Berenice Piana é uma militante brasileira, co-autora da lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, que leva seu nome: Lei Berenice Piana que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta Lei reconhece o autismo como uma deficiência, estendendo aos autistas, para efeitos legais, todos os direitos previstos para pessoas com algum tipo de deficiência. Berenice é mãe de três filhos, sendo o caçula autista, o que lhe motivou à luta em defesa das pessoas com esse transtorno. Por conta disso, ela idealizou a primeira clínica Escola do Autista do Brasil,

diagnóstico precoce, tratamento, terapias, acesso à escola e medicamentos, à proteção social, ao trabalho e a provisões adequadas de serviços que lhe propiciem a igualdade de oportunidade. Reforça: “§ 2º - A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Lei 12.764/2012, artigo 1º, inciso 2º).

A lei 12.764/12, no artigo 3º, inciso III, ressalta o direito de um “diagnóstico precoce, ainda que não definitivo”. Esta ótica é de suma importância no reconhecimento do TEA para que a adaptação dentro do ambiente escolar seja feita de forma produtiva, pois permite a gestão da escola, ao corpo docente e demais funcionários as elaborações de métodos que irão auxiliar no desenvolvimento do trabalho educativo mais eficiente e menos danoso para as pessoas com TEA. Respalhando legalmente a escola a busca de profissionais especializados:

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (Lei 12.764/2012. Parágrafo único, art. 3º).

Quixaba (2015, pag. 45), cita: “[...] que existem diferentes interpretações sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência, nas diversas interpretações pode estar contida, de forma velada, uma visão acerca da criança, no sentido de que, ao ser inserida no sistema educacional, está sendo atendida na sua totalidade, o que representa uma contradição na prática pedagógica, pois uma criança com deficiência estar inserida em um ambiente escolar pelo simples fato de estar matriculada, não significa dizer que está sendo atendida em sua necessidade básica.”

A má intervenção pedagógica pode gerar ou ampliar o preconceito, fazendo com que a pessoa com autismo, sintam-se excluída (o) do ambiente educacional. Logo, é imprescindível o cumprimento das legislações, no setor educacional tendo o foco as PCDs. Ter a compreensão que a educação inclusiva é o caminho na construção social e intelectual das pessoas com deficiência e de todos os membros envolvidos, tanto a família, a escola e a comunidade, compartilham de valiosos saberes, por meio do respeito às diferenças. A construção e reconstrução da educação inclusiva buscam tanto no ambiente escolar quanto na família, que são os incentivadores e defensores do respeito à diversidade, tendo seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais.

implantada em Itaboraí, no Rio de Janeiro, em abril de 2014, além de participar da criação das leis em defesa do autismo em vários municípios e estados brasileiros. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wik/Berenice_Piana. Acesso em .05/12/2018.

Para que a garantia de direitos, de igualdade, matrícula, permanência e apropriação do conhecimento para participação em sociedade e ao respeito.

2 – METODOLOGIA

A abordagem utilizada em nosso estudo foi à qualitativa, pois “o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar.” (GODY,1995,63)

A pesquisa é um estudo de caso, realizado na cidade de Cametá/Pa, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019, acerca da relação família-escola para incluir alunos com TEA, nas vozes dos familiares. A priori foi feito levantamento estado do conhecimento acerca dos descritores "autismo e família", "autismo educação inclusiva". No período de 2008 a 2018, nas plataformas Sucupira da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁵. Foram pesquisados artigos científicos de teses e doutorados publicados. Conforme se observa a seguir:

Quadro 2- Levantamento de pesquisa na CAPES

| AUTORES/ANO | TRABALHO | REGIÃO |
|---------------------------|---|----------------|
| DALPRA (2016) | Autismo e família: construindo entendimentos | Sul |
| ZARANZA (2008) | Autismo e Família: Estudo dos Aspectos Familiares e Sociais | Centro - Oeste |
| ANJOS (2018) | Investigando a resiliência em famílias de crianças autistas | Nordeste |
| MAGRO (2008) | As expectativas de pais de crianças com desordem do espectro autístico quanto ao seu desenvolvimento e escolarização | Sudeste |
| GIARDINETTO (2009) | Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural | Sudeste |
| SIQUEIRA (2011) | Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica | Sudeste |
| LAGO (2017) | Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola | Centro Oeste |
| CESAR (2013) | Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de Belém-Pa | Norte |
| PINTO (2013) | Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum | Sudeste |

⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

| | | |
|-------------------------|--|---------|
| GALLO (2016) | Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista | Sudeste |
| GONCALVES (2018) | Autismo, linguagem e inclusão as práticas pedagógicas sob a abordagem epilinguística e sociológica | Sudeste |
| ARAUJO (2018) | Educação e transtorno do espectro autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais | Sudeste |
| SADIM (2018) | Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus | Norte |

Fonte: Banco de dados da CAPES.

Após levantamento realizado, detectamos um total de 13 (treze) trabalhos; sendo 03 trabalhos com descritores “*autismo família*”; com descritores “*autismo e educação inclusiva*” foram encontrados um total de 10 trabalhos. Em nossa pesquisa não foram encontrados trabalhos no site da CAPES abordando as vozes dos familiares dos alunos com autismo voltado para a educação inclusiva enfatizou a necessidade de ampliação dos estudos na área do TEA, principalmente na região Norte. Nesse sentido ressaltamos a importância do tema pesquisado neste artigo e sinalizamos o caminho para futuros pesquisadores, sobretudo da região Tocantina.

Em seguida, o contato com as famílias de pessoas com TEA, no qual apresentamos o projeto de pesquisa, lançamos o convite para participarem da pesquisa. Apresentamos o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual asseguramos o seu anonimato ou informações que viessem a lhes identificar, os quais passaram a ser identificados em nosso estudo pelas iniciais de seus nomes. Utilizamos como critérios para participação dos familiares: ser maior de 18 anos, ter filho e/ou enteado com diagnóstico concluído para o TEA; o aluno deveria está devidamente matriculado em uma instituição de ensino. A participação dos familiares nesse estudo ocorreu em sua maioria por pessoas do gênero feminino, sendo 03 mães, 01 pai e 01 padrasto, com idade variando entre 34 a 47 anos de idade. A maioria com nível superior, sendo 01 com nível fundamental. Conforme as descrições abaixo.

O J.N. é solteiro, tem idade de 35 anos, é pai de J.J. e possui o nível de escolaridade o ensino fundamental. Aos 2 anos de idade o filho J.N. foi diagnosticado com autismo e J.N. nasceu na cidade de Cametá/Pa, em 05/06/2014 e está matriculado em uma escola pública na cidade de Cametá/Pa, na turma do Jardim II.

A D. tem idade 41 anos, solteira, possui Licenciatura Plena em Pedagogia, mãe de dois filhos do sexo masculino, R. é o filho caçula, nascido na cidade de Cametá/Pa, em 03/11/2014, aos 03 anos de idade foi diagnosticado com autismo e hiperatividade, ele

frequentou a escola pública com ensino regular, ano de 2018, está migrando para uma escola privada, matriculado na turma do Jardim I. Residem na casa quatro pessoas (D., o pai e os dois filhos), R. passa a maior parte do tempo na companhia .de sua mãe. D., afirma que busca conhecer sobre o autismo como o todo na intenção de trabalhar com o seu filho R..

E. é professora, casada, com 40 anos de idade. H. nasceu no dia 01 de Março de 2002, na cidade de Cametá/Pa. Segundo E., entre os 08 anos e 10 anos, recebeu o diagnostico de autismo associando com epilepsia controlada de seu filho H.. Residem na casa no total de cinco pessoas. H. passa a maior parte do tempo na companhia da avó paterna, da mãe e do pai. O nível de escolaridade do pai é superior completo, da avó paterna fundamental incompleta e a mãe superior completo, contudo, a mãe e o pai os envolvidos diretamente no processo de inclusão do filho. H. frequenta a EMEF. de Cametá/Pa, matriculado na série 7° ano no ensino regular.

J.M., formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, com idade de 47 anos, estado civil de união estável, residem na casa o total de quatro pessoas. D. é o filho de J.M., nasceu na cidade de Belém/Pa, em 26/01/2011, nasceu com Hemiplegia e, segundo J. M. aos 05 anos de idade de seu filho D., é diagnosticado com autismo. D. está matriculado no 2° ano em uma escola privada na cidade de Cametá/Pa.

R. exerce a função de professor, com idade de 34 anos, estado civil de união estável é padrasto de F., nascido em 25/03/2008, na cidade de Parintins/AM, aos 02 anos de idade a mãe de F. recebeu o laudo médico, diagnostico com autismo. No ano de 2018, F. passou por uma avaliação com o psiquiatra que atualizou o laudo com autismo associado com transtorno de hiperatividade e transtorno de ansiedade. Atualmente (Fevereiro/2019), F. está matriculado na turma do 2° ano em uma escola pública na cidade de Parintins/ AM. Já mencionado o grau de parentesco do Sr. R. e F., contudo, o Sr. R. refere-se a F. sempre como filho, por está, de fato, contribuindo diretamente no processo educacional do seu filho.

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, Seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental, ou diretamente provada. (FRANCO, 2008). Foram realizadas as entrevistas semiestruturada com os familiares, para alguns ocorreu na escola em que seu filho estudava, em outros momentos ocorreu na residência dos familiares com data e hora previamente combinada com o entrevistador. As entrevistas foram gravadas com ajuda de um celular, com a duração de 30 a 45 min. Cada.

E por último, as falas dos entrevistados foram transcritas e organizadas em categorias a fim de responder nossos objetivos. Como intuito de preservar as imagens e integridade dos nossos entrevistados irá identifica-los pelas iniciais de seus nomes. Passando a ser analisadas com base nos referenciais utilizados em nosso estudo, como veremos a seguir.

3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

O significado atribuído à participação da família para acessibilidade dos alunos autistas

Dialogar sobre a relação família e escola na construção da educação inclusiva faz parte do cotidiano de toda a sociedade, independentemente que seu envolvimento é de forma direta ou indireta. Em nossos resultados foi observado que o significado atribuído à participação da família junto à escola passa pela luta diária em tentar ser aceito não só as crianças com autismo, como a inserção dos familiares durante o momento que a criança desenvolve atividades na escola. Pois, os familiares se ressentem de não ter uma segurança em deixar seus filhos sozinhos sob os cuidados dos profissionais que atuam na escola.

[...] a família é fundamental, seja pra pessoa típica ou atípica. Porque a escola não pode trabalhar sozinha. E quem conhece a pessoa, quem conhece o aluno é primeiramente a família. [...] Então, tem que ter essa parceria total com certeza. (E, 40 anos)

O fortalecimento e enriquecimento de conhecimento dar-se por meio de parceria e comprometimento entre as instituições educacionais e as instituições familiares. O elo da família com a escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, no período educacional. É um processo de complementação que ocorre na fase escolar do aluno, em que a família complementa as ações da escola e vice-versa.

Nota-se na fala dos familiares que um dos grandes desafios enfrentados pelas pessoas com autismo é as barreiras atitudinais, segundo a LBI/ 15, no artigo 3º, Inciso: IV descreve as “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.”

[...] O papel dos pais é de sensibilidade, as pequenas recusas do dia a dia, (pausa) não gosto de falar limitações, né! mas as dificuldades de (pausa) adaptação as coisas que pra gente parece obvio, então assim, é um exercício de empatia continuo, e são os pais que são os primeiros mediadores em processo de educação e inclusão. Então, o papel de mediação dos pais ele é importante pra (pausa) inclusive fazer o link das obrigações diárias, com a rotina da escola, então é no ambiente familiar que a questão tão importante que o autista como é a rotina ele se inicia e se concretiza [...] (R. 34 anos).

[...] Tivemos no início dificuldade com a professora, ela ainda não tinha tido um aluno autista e quando a gente ia falar do J., ela respondia: Não se preocupe, o J. é de boa. Passava um dia, ela já vinha dizendo que ele tava muito agitado. Depois fomos explicando como a gente faz com ele em casa e ela com a professora auxiliar tentando entender o nosso filho. (J.N, 36 anos)

O ambiente familiar é a primeira instituição que o estudante aprende a interagir, dando o suporte em seu processo de desenvolvimento, deste modo, a escola precisa fortalecer laços com a família construindo estratégias, para que a escola seja atrativa a família, fazendo-se, assim, presentes em diversos momentos, que a participação da família no estabelecimento de ensino não venha de forma formais como: reuniões de pais e mestres, notas dos alunos e entre outras, sendo vista como parte contribuidora desse processo de ensino aprendizagem. A educação inclusiva, seja de fato inclusiva, a família do aluno com deficiência deve participar do planejamento educacional, sendo um processo dinâmico e troca de informações, ou seja, a família e a escola devem ter uma parceria de igualdade, pois tanto aluno e sua família, como os profissionais da educação estarão em uma relação de colaboração.

Tanto a escola quanto a família possuem papéis desiguais na construção do desenvolvimento do estudante, que a responsabilidade do educar, da família, não seja transferida para ensiná-lo, a escola, no entanto, a estimulação por parte da família é fundamental nas fases de desenvolvimento e aprendizagem contribuindo na formação social do alunado.

Família e escola: expectativas em relação à escola para garantias de acessibilidade dos alunos com Autismo

Ao questionarmos as famílias sobre as expectativas em relação à escola para garantir a inclusão e acessibilidade ao aluno com autismo, obtive-se:

Eu tenho só expectativas boas, muito boa mesmo e eu tenho esperança que eles consigam, (pausa) [...] Eu tenho esperança e ao mesmo tempo eu me freio, porque eu não vou pensar assim: Ah! Meu filho vai aprender a ler fluentemente, ele vai seguir em frente, vai terminar o fundamental depois o ensino médio e vai fazer uma faculdade. [...] Pra mim não sofrer depois, eu tenho esperança que ele chegue a esse patamar, no tempo dele ou não. Se ele não chegar ele consiga agir sozinho. Eu sei que o D. vai ter limitação pra vida toda, porque ele não tem só autismo. D. tem uma má formação no cérebro que é muito séria [...] (J.M..47 anos)

Infelizmente as minhas expectativas elas são mínimas. Sabe por quê? A gente convive nesse ambiente escolar sempre, seja acompanhando nosso filho desde o início seja trabalhando e infelizmente, assim a escola (pausa longa) pouco tem feito, né! Pelo menos a escola onde meu filho estuda, né! E a escola onde eu trabalho pouco ela tem feito nesse sentido e é uma crítica, assim que eu faço: Que muito se pensa em dar assistência ao aluno surdo, muito se pensa em dar assistência ao aluno cego, com deficiência visual, né! Mas nada no sentido de se trabalhar com autismo, né! Pela total dificuldade que é porque é um espectro, né! Mas é assim: como se a escola tapasse os olhos dela pra quilo, exatamente por ela não se colocar, né! Naquele desafio de trabalhar com o aluno autista, porque realmente a gente sabe que é um desafio, pra família é um desafio conhecer, né! Lidar, mas a escola ela tá assim, totalmente atrasada nesse sentido, nada é pensada pro aluno autista, qualquer outra deficiência, síndrome de Down tudo é pensado um pouco, mas o aluno autista nada, eu não vejo nada ser pensada nesse sentido. (E, 40 anos)

A LBI, afirma no Art. 1º que “é [...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”, somado a este ponto a Lei 12.764/12 garante no seu Art. 2º, inciso VII- o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis.”.

Apesar a Lei garantir direitos aos estudantes autistas, as barreiras existentes na escola inibiram o desenvolvimento da inclusão. Pode-se perceber na crítica feita pela E, 40 anos, que descreve a falta da efetivação das políticas públicas voltadas para o aluno com TEA, no qual a própria esfera escolar não apresenta nenhuma perspectiva positiva no processo de inclusão. Essa ideia está subentendida na expressão “tampar os olhos”. Ao contrário da J.M, 47 anos que ver boas expectativas para a escola, contudo não ver esperança de evolução do próprio filho pelo fato do mesmo possuir uma patologia que ultrapassa a questão do autismo.

Os direitos a educação igualitária são garantidos nas legislações, contudo, as pessoas com deficiência (PCD) ainda não vivenciam, de fato, essa igualdade educacional. É importante entender que os direitos não nascem simplesmente, são frutos de uma jornada de luta. Eles são construídos historicamente. Nasce da conscientização de que o ser humano é possuidor desse direito, e, portanto, deve lutar para serem garantidos e efetivados, quando forem ocultados.

O ponto primordial a ser pensado dentro do processo de garantir a acessibilidade dos alunos autistas, além das estruturas físicas, consiste na adaptação curricular, pensada

no aluno com TEA, o qual vai além dos conteúdos programáticos, pois abrange a vida diária desse aluno, sua rotina- que se compartilhada família e escola- possibilita uma boa oportunidade de adaptação social. Ter o conhecimento prévio das habilidades e dificuldades desse estudante com ou sem deficiência é de suma importância para o desenvolvimento de metodologias educativas.

Família: O desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com Autismo

Quando os pais matriculam seus filhos em uma escola suas esperanças consistem em vê-los formados e seguindo suas carreiras, de forma autônoma, seguros de si. Esse sentimento também é compartilhado pelos familiares dos estudantes autistas em relação ao seu desenvolvimento e sua aprendizagem, como é descrito abaixo:

Bom, eu imagino que respeitar as especificidades do aluno com autismo. A pessoa pode ter um emprego. Atingir um nível superior. Desenvolver habilidades artísticas, mas que pra isso ele precisa realmente de um outro olhar. Um olhar diferenciado pra poder se pensar em ver as potencialidades dele. Ajudar a encontrar as possibilidades e assim entender. A grande dificuldade que a gente percebe em um autista é que ele tem dificuldade inclusive de perceber algum sentimento, de compreender a reação de outras pessoas, isso dificulta um pouco o autoconhecimento. Então situações de frustração, raiva, medo são difíceis de ser concebida. Isso então pode afetar a profissão dele, pode afeta o desenvolvimento motor psicológico. Então é assim. Imagino que uma escola, mercado de trabalho mesmo as instituições privadas tem a possibilidade, pensando numas especificidades, adaptações, promover as pessoas com autismo, encontrar o seu desenvolvimento ou ajudar o autista encontrar esse desenvolvimento, pode ser lento, demorado, ele tem suas características próprias (R,34 anos).

Na descrição deste familiar, a possibilidade de sucesso do seu enteado está atrelada a ideia de compreensão das esferas institucionais em buscar conhecer e desenvolver mecanismos que venham adaptar os espaços, promover mecanismos de inclusão social que ultrapasse a barreira da escola.

Na verdade, a gente sabe que são pessoas que tem potencial, que podem ser trabalhadas como qualquer outra pessoa, porque todos nós também temos dificuldades e limitações, mas eu vejo assim no que se refere a parte acadêmica, na parte escolar. Hoje eu vejo a escola em que meu filho participa, é que talvez, levando em

consideração as escolas do município, talvez ele não chegue a fazer o ensino médio, dada as dificuldades dele de acompanhar. Ele tem um potencial de aprender, de desenvolver, mas tem que ter um olhar mais voltado, específico pra ele. E a escola, ela não trabalha nesse sentido, então fica muito complicado, porque tudo depende de um currículo, tudo depende de nota, do trabalho do professor dos professores, por que no sexto ano são vários professores, então tem dificuldade nesse sentido.(E, 40 anos).

No depoimento de E, 40anos, a questão do bom desenvolvimento está relacionado a necessidade das escolas fazerem uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e reavaliar sua conduta quanto espaço formador.

A expectativa é que ao ingressar na escola, ele possa desenvolver a habilidade, para que ele consiga alcançar esse patamar de acordo com a idade dele. A gente sabe que é um passo de cada vez, mas acontece. Mas se o profissional não tiver preparado; isso não tem como acontecer. A expectativa é que o aluno se desenvolva em todas as áreas na cognitiva, linguagem, na questão do comportamento seja bem alfabetizado; que ele se torne uma criança independente e que pra ele possa conviver em sociedade. A gente sabe que isso acontece. Isso existe, mas pra isso tem que ter um preparo da escola. Não só ter inclusão. Tem que ter formação pra que essa inclusão aconteça. Esse desenvolvimento aconteça independente da série que ele esteja (D, 41 anos).

Para D,41 anos, as expectativas também dependem quase que exclusivamente da escola e da formação do professor que trabalha com este aluno (a). O destaque percebido neste depoimento está na formação do professor em si.

De acordo com o Art. 3º da lei 12.764/12 assegura que “são direitos da pessoa com transtorno de espectro autista: I- a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer.” Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Art. 2º descreve a garantia do direito e dever: “A educação, dever da família e do Estado”, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Percebemos que ainda há muito a ser feito. Tornar as políticas públicas acessíveis e eficazes já consiste em um bom começo. Sabemos que pelos pais desses alunos autistas há uma formação sobre assunto e uma qualificação bastante significativa. Porém, a ausência de um elo com a escola, somado a falta de sensibilidade por parte desta

e de seus membros em compartilhar e aprender de fato esse tema tão presente na humanidade impede o desenvolvimento social do aluno autista. De acordo com a teoria histórica cultural de Vygotsky em Rego (1995 p.58): “[...] torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de ruptura e desequilíbrios provocadores de continuas reorganizações por parte do indivíduo.” A educação inclusiva necessita ser reformulada e repensada para que todos os envolvidos, sendo eles com deficiência ou não, sejam contemplados na vivência com respeito e igualdade junto ao ser humano.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise feita dos dados obtidos nas entrevistas com os familiares de pessoas com autismo, percebemos que no olhar dos familiares das pessoas com autismo a escola ainda não possui suporte pedagógico adequado para atender seus filhos ou enteados levando-os a um descrédito em relação aos serviços oferecidos pela escola. É um processo de árdua luta principalmente dos familiares que buscam a justicabilidade desses direitos. Apesar das famílias terem um conhecimento sobre esses direitos, eles não os percebem a aplicabilidade dos mesmos na sua totalidade.

Observou-se que a ideia de inclusão ainda não está devidamente compreendida, e tão pouco contemplada para as pessoas com deficiências, pois se percebeu que há tentativas de inclusão nas escolas, contudo de forma bastante lenta. No entanto, não podemos negar os avanços ocorridos até os dias atuais e o quanto as políticas públicas implantadas nas escolas vem avançando na tentativa de promover uma ação inclusiva. E que nesse contexto a participação da família é de fundamental importância.

Logo, a escola, imediatamente, necessita ser (re) pensada, tanto em termos de estrutura física quanto em termos pedagógicos, posto que, há políticas públicas para o aluno com TEA. A participação dos pais se torna indispensável, permite desenvolver mecanismos juntamente com a escola fazer desta, de fato, uma segunda casa para o alunado sendo ele com deficiências ou não.

A relevância deste trabalho está para além em ouvir as vozes desses familiares que buscam a urgência de mudança, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, a real necessidade em praticar a empatia, pois somente quem tem o conhecimento desta realidade sabe o quanto é árdua a tarefa de conseguir encaminhar uma pessoa com autismo dentro de uma sociedade preconceituosa e capitalista. Para tanto, propomos não só a revisão curricular de nossas escolas, mas sua adequação aos princípios de Humanidade e a formação docente pautado nos direitos das pessoas com deficiência.

No cenário urbano, apesar das lutas, ainda enfrenta muita dificuldade em relação aos atendimentos as pessoas com autismo. Quando este cenário é transferido para o campo à situação piora, pois, agregado as dificuldades de locomoção, falta de qualificação profissional na área e de profissionais, esse problema se torna mais trágico e preocupante. Logo, considerando toda pesquisa feita, podemos perceber a relevância do trabalho que vem promover um leque de informações importantes que proporcionam meios para futuras pesquisas para o campo e no campo, voltando o foco para as pessoas com TEA. Oportunizando a todos o acesso a um conhecimento que deve ser divulgado e compartilhado na tentativa de garantir o exercício da conquista e o desenvolvimento da autonomia social e participativa.

Por fim, transcrever os saberes adquiridos pelos familiares dos alunos com TEA excede as linhas literárias e científicas, penetra nas dores, nas angustias, na aceitação social e nas lutas diárias não só do entender o outro (a pessoa com TEA), e sim, o exercício da inclusão e da equidade em sociedade. Conviver com as diferenças faz parte da vida em comunidade, é ter o olhar humanizado para as diversidades sabendo que sou também parte desse contexto, sem criar padrões comportamentais, onde os que estão fora desse padrão são discriminados ou ridicularizados. Dar voz e vez aos sujeitos (familiares) que são os construtores do desenvolvimento dos alunos com autismo em tempo integral e fechando um elo de parceria com a instituição de ensino é desperta para a efetivação da inclusão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. L. G. M. (Coord.); VIEIRA, S. C. de C. A.; CORREA, T. S. **Transtorno do Espectro do Autismo: questões pedagógicas e gerenciamento de processos inclusivos**. Belém – Pa: MEC, SECADI, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

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

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

Acesso em: 29 novembro 2018.

BORSA, Juliane Callegaro. SEIZE, Mariana de Miranda. **Instrumento para o rastreamento de sinais precoces do autismo: Revista Sistemática**. Rio de Janeiro, rev. Psico – USF, Bragança Paulista, V 22, n 1, p. 161 -176, jan/ abr. 2017.

BOSA, Cleonice Alves. SALLES Jerusa Fumagali. CZERMAINSKI, Fernanda Rasch. Coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Funções executivas em**

crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma revisão. Porto Alegre, RS, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em: 29 mar 2018.

CDC, Center of Diseases Control and Prevention (Centro de Controle e prevenção de doenças). Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

CID, Classificação Internacional de Doenças. Disponível em: http://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/?fbclid=IwAR3wtdSxVE1kYI3ZuODozpFQ2BAK8GSv9LTqX_yOWph7UTl4eXdMMGttKpQ

DIAS, S. Asperger e sua Síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, 18 (2), 307 – 313, jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-47142015v18n2p307.9>. Acessado em 22/03/2019.

DSM-5, Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]/ [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

GODY, Arilda S., **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: **ão a pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de administração de empresas, P. 35, nº 02, março/abril. 1995. (Pag. 57 – 63)

_____. **LEI 12.764, de 24 de dezembro de 2012. Institui a política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro do Autista.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm . Acessado em: 29 novembro 2018.

MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MELLO, Ana Maria S. Ros de; ANDRADE, Maria América; CHEN HO, Helena; SOUZA DIAS, Inês de. **Retratos do autismo no Brasil.** 1ª Edição – São Paulo: AMA, 2013. Disponível em: <https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/RetratoDoAutismo-20131001.pdf>. Acesso: 02/01/2019.

MOREIRA, Magna da Silva Costa; SILVA, Marcelo Gomes da. **Relação família-escola: peculiaridades, divergências e concordâncias no processo ensino-aprendizagem.**

Revista Educação Pública. Publicação da Diretoria de Extensão da Fundação CECIERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. CAPES. Edição V. 19, Ed. 3. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/15/24/relao-familia-escola-peculiaridades-divergencias-e-concordancias-no-processo-ensino-aprendizagem>

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

QUEIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação: humanizar para educar melhor.** São Paulo: Paulinas, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygtsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

Revista Autismo. Ano V, Nº 04, Março/Abril/Maio, 2019.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos Transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola.** 9ª Edição – Rio de Janeiro: BestSeller, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-Planejamento e métodos.** 3ª ed. São Paulo. Bookman. 2005

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA, CAMETÁ – PA

Adrielle de Carvalho Batista¹

Michele Freitas Melo²

Rosilene Rodrigues Prado³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar os saberes e as práticas docentes para incluir alunos autistas em uma sala de aula regular, no município de Cametá-PA. A abordagem utilizada em nosso estudo foi a do tipo qualitativa e descritiva. O estudo foi realizado no período de novembro a dezembro de 2018 e analisados a luz dos teóricos utilizados na construção do texto de nossa pesquisa, que tratam do tema ‘Educação Especial na Perspectiva Inclusiva’ e ‘Autismo’. Os dados foram coletados utilizando-se a entrevista semiestruturada. Os resultados encontrados constataram que grande parte dos professores entrevistados relataram não se sentir preparado para trabalhar com alunos autistas em sua sala de aula, apontando que a falta desse conhecimento pode ser explicada pela ausência na formação inicial e continuada para atender este público-alvo da educação especial. Ainda assim, os professores apontam como ponto chave para incluir os alunos autistas, nas atividades da sala de aula, a parceria estabelecida com as famílias desses alunos, para obter informações sobre os mesmos e, assim obter sucesso em suas práticas pedagógicas. Destaca-se a importância desse trabalho para trazer a visibilidade a necessidade do investimento por parte dos gestores do município de Cametá na formação continuada dos professores da rede municipal, para que assim possam promover a inclusão com qualidade, dos alunos autistas no município de Cametá- Pa.

Palavras-chave: Educação Especial. Práticas Pedagógicas. Autismo.

¹ UFPA, Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Discente do Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo – Faculdade de Educação do Campo – FECAMP/UFPA/CAMETÁ, adrielebatista20@hotmail.com

² UFPA, Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Discente do Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo – Faculdade de Educação do Campo – FECAMP/UFPA/CAMETÁ, mychelle.freitas@hotmail.com

³ UFPA, Profa. MSc. em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento pelo PPGTPC da UFPA. Psicopedagoga Clínica e Institucional (FAP). Coordenadora do Setor de Tecnologia Assistiva para o Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista e com Deficiência Intelectual na CoAcess/SAEst/UFPA. Professora Pesquisadora I do Projeto TEA da UFPA, no Curso de Atendimento Especializado ao Aluno com TEA, rosipradopsi@gmail.com

1 - INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar os saberes e as práticas docentes para incluir alunos autistas em uma sala de aula regular, no Município de Cametá-PA. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da Capes³. Os descritores selecionados para o fim dessa pesquisa foram ‘autismo’; ‘saber-fazer docente’ e ‘prática docente’. A partir da consulta, foram obtidas duas dissertações de mestrado que mais se aproximaram da temática em questão, Cesar (2013) e Santos (2014), a primeira de Belém-PA e a segunda de Ribeirão Preto-SP.

Cesar (2013) teve por objetivo em seu trabalho analisar os saberes e práticas que permeiam o dia-a-dia de professores no que se refere à inclusão do aluno autista em escola pública de Belém-PA. Seu estudo torna-se relevante porque para identificar tais saberes e práticas que permeiam cotidiano escolar, a autora penetrou no dia-a-dia da escola, observando cada gesto, cada atitude, cada palavra dita e não dita tem importância no processo de aprendizagem dos alunos autistas.

Santos (2014), em seu estudo fez uma análise sobre as interações e intervenções com uma criança autista em uma sala regular da Educação Infantil, cujo propósito incluiu além de conhecer e descrever essas interações e intervenções, era também o de conhecer os profissionais que atuam nesse nível educacional afim de identificar práticas metodológicas, currículo e outras adaptações necessárias para a inclusão da criança autista. Este estudo é de grande relevância pois, concluiu que as condições de ensino e as práticas escolares voltadas para as necessidades específicas dos alunos são aspectos essenciais para que a criança autista aprenda de maneira significativa.

Percebemos assim, que parece existir uma lacuna na área da educação especial quando se trata da investigação quanto aos saberes e práticas docentes para atender alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica, pois na literatura encontramos muitas produções tratando do atendimento para alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual.

A escolha do tema ocorreu durante a condução do módulo que tratava do tema TEA, ao percebermos nos discursos de nossos colegas de turma, que estavam na condição de professores da rede municipal de Cametá, demonstrarem em suas falas nos momentos de discussões acerca do tema, um sentimento de impotência por não se sentirem preparados e seguros para desenvolver práticas adequadas, com qualidade, para atender alunos autistas em suas salas de aula. Assim, surgiu nosso interesse em querer saber: **como os professores que atuam nas escolas públicas, em salas regulares no município**

³ Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em novembro de 2018.

de Cametá, desenvolvem suas práticas pedagógicas com vistas a inclusão e a acessibilidade dos alunos com transtorno do espectro autista?

A abordagem utilizada em nosso estudo foi a do tipo qualitativa e descritiva. Para a coleta dos dados utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada, na qual consideramos as repostas apresentadas por 04 (quatro) professores de uma escola pública do ensino fundamental, localizada no município de Cametá. E para melhor interpretar e compreender o conteúdo das entrevistas será ainda realizada uma análise de conteúdo que será apresentado através da organização de ideias.

Com este trabalho, pensamos em contribuir para o processo de formação dos professores da rede, no intuito de promover um ensino verdadeiramente inclusivo para atender as necessidades específicas, bem como o desenvolvimento afetivo e social dos alunos com autismo no município de Cametá-PA.

Ao iniciar nosso estudo, primeiro, faremos uma breve descrição acerca do histórico do autismo, definição, características clínicas para o diagnóstico tomando por base alguns autores como, Silva, Gaiato, Reveles (2012), Filho e Cunha (2010), Cunha (2011), Orrú (2012) e Ambrós (2017).

Em seguida, apresentaremos de forma breve os marcos legais que orientam para a promoção da educação especial na perspectiva inclusiva, além das resoluções, parecer, planos, programas e decretos que serão utilizados no decorrer da pesquisa, para assim podermos olhar para as práticas desenvolvidas pelos professores da rede municipal e compreender a forma como está ocorrendo.

Nos resultados as falas dos entrevistados foram transcritas e organizadas nas seguintes categorias: 1- perfil dos professores; 2- saberes docentes sobre a inclusão e sobre autismo; 3- estratégias pedagógicas utilizadas para incluir alunos autistas, 4- desafios vivenciados pelos professores para promover a inclusão na sala de aula.

2 - BREVE HISTÓRICO E DIAGNÓSTICO DO TEA

A origem da palavra ‘autismo’ vem do grego ‘autós’, que significa voltar-se para si mesmo (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). O termo autismo passou a ser utilizado por especialistas da psiquiatria, para referir-se a comportamentos humanos que encontram-se voltados para o próprio indivíduo (ORRÚ, 2012). O primeiro pesquisador a utilizá-lo foi o psiquiatra austríaco Eugene Bleuler (1908-1911), ao observar adultos descrevendo uma das características de pessoas com esquizofrenia, se referindo ao isolamento social dos indivíduos acometidos, porém com um tempo percebeu que os comportamentos também eram aparentes em crianças.

Kanner (1943), foi quem cunhou o termo ‘autismo’ ao publicar seu artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, em 1943, no qual observou 11 crianças que apresentavam isolamento desde dos primeiros meses de vida, desejo obsessivo por certas

coisas e objetos, pela rotina nas situações, alterações na linguagem e mutismo que fazia com que vivenciassem grandes problemas na comunicação com outras pessoas. Em 1949 passou a referir-se ao quadro como ‘Autismo Infantil Precoce’ (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010; ORRÚ, 2012).

Em 1944, Hans Asperger publicou, em sua tese de doutorado, o estudo “Psicopatologia Autística da Infância”, com análises das observações de mais de 400 crianças, avaliando seus padrões de comportamento e habilidades:

Descreveu um transtorno da personalidade que incluía falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, monólogo, hiperfoco em assunto de interesse especial e dificuldade de coordenação motora (quadro que depois ficou denominado como síndrome de Asperger). Hans Asperger cunhou o termo psicopatia autística e chamava as crianças que estudou de "pequenos mestres", devido à sua habilidade de discorrer sobre um tema minuciosamente. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, pp. 112-113).

Bettelheim (1967), defendeu a tese de que o autismo seria uma patologia de ordem emocional em que a criança (por não se sentir amparada e acolhida por aqueles que com ela convivem) optaria por habitar uma “fortaleza vazia” e entregar-se a um estado de não existência, passou a denominar de “mãe geladeira” aquelas que tinham filhos autistas, pois em seu ponto de vista por algum motivo a mãe deixava de dar afeto ou não tinha um vínculo de amor incondicional para com a criança, por isso essas crianças voltavam para si. Essa tese defendida na época fez com que acontecessem divórcios, suicídios e muitas crianças com essas características foram abandonadas.

Rutter (1978), considerou o prejuízo na linguagem como aspecto central para o desenvolvimento e o déficit cognitivo associado ao autismo que levava a um prejuízo social pela dificuldade no uso da linguagem para comunicação verbal e não-verbal. Foi um dos primeiros pesquisadores a descrever os critérios do autismo como: problemas na comunicação, comportamentos incomuns (estereotípias e maneirismo), eram independentes da deficiência intelectual e os sintomas apareciam antes dos 30 meses de idade.

Lorna Wing (1978), traduziu para o inglês os estudos de Hans Asperger e passou a publicar trabalhos de grande relevância para conhecermos ainda mais sobre o autismo, e foi a primeira pesquisadora a expor a tríade dos sintomas do autismo “alterações na sociabilidade, comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamentos” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 113), sendo que seu interesse pelo assunto se deu pelo fato de ter uma filha autista e o intuito em desvendar os conceitos foi introduzir a ideia de que os sintomas relacionados a qualquer um dos três domínios citados acima podem ocorrer em vários graus de intensidade, porém com diferentes manifestações.

Lovaas na década de 80:

Introduziu a idéia de que as crianças com autismo aprendem habilidades novas através da técnica da terapia comportamental. Seus resultados apresentavam-se de maneira mais efetiva do que as tradicionais terapias psicodinâmicas. Naquela época a psicologia comportamental sofria forte preconceito por parte dos psicólogos que seguiam outras linhas teóricas e pela sociedade como um todo. Os psicólogos comportamentais só costumavam ser consultados depois de esgotar as outras modalidades terapêuticas. Sendo assim, o comportamento da criança com autismo tornava-se, muitas vezes, insuportável para os pais e muito danoso para elas próprias. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 113).

No final do século XX e início do século XXI, o DSM – IV apresenta os critérios para se dá o diagnóstico do TEA a partir de uma tríade de sintomas clínicos com prejuízos em três áreas: interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos que se manifestavam desde a primeira infância. No DSM – IV as descrições fazem referência aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, conhecido como TGD, englobando outros transtornos do desenvolvimento.

Transtorno Global do Desenvolvimento não diz respeito apenas ao autismo. Sob essa classificação se descrevem diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. São eles: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. (FILHO E CUNHA, 2010, p.13).

Em 2013, na sua quinta versão, o DSM – V passou a organizar como descritores para o seu diagnóstico o Transtorno do espectro Autista (TEA), passando a considerar uma tríade de sintomas:

- 1- Déficits sociais e de comunicação;
- 2- Comportamentos repetitivos restritos.

Classificados de acordo com o grau de severidade: I, II e III, e os sintomas ocorrem na primeira infância (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, P. 50).

No Brasil, ainda vigora como critério de diagnóstico para o TEA, termos utilizados na classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados a saúde – CID, estabelecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Assim, a versão que ainda vigora é a encontrada na CID 10, como autismo enquadrado em F.84, como TGD. Mas, a partir de primeiro de janeiro de 2022 entrará em vigor a CID 11, após apresentação desse documento durante Assembleia Mundial da Saúde, que ocorrerá em maio de 2019. Nesse caso, o diagnóstico do TEA será alinhado aos descritores presentes no DSM V.

Atualmente na Lei Berenice Piano (2012), o autismo é caracterizado como um distúrbio do comportamento que consiste em uma tríade de dificuldades, citamos as principais:

- I. Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não-verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.
- II. Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Considerando as características citadas acima comparada ao desenvolvimento de crianças neurotípicas, ou seja, com padrão de comportamento em crianças até aos seis anos de idade, é possível que os professores percebendo esses comportamentos em seus alunos possam sinalizar para os gestores da escola e para seus Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais, Psicopedagogos, Neurologistas e Psiquiatras, para fins de diagnóstico e acompanhamento, quando seus alunos não forem diagnosticados.

Nesse sentido após a confirmação do diagnóstico a escola deverá contribuir junto a família para a implementação de ações que assegurem os direitos dos alunos autistas, como o de aprender com qualidade de todas as atividades escolares, conforme o previsto nas legislações atuais (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008; Lei 12.764/2012; Lei 13.146/2015).

2.1 – Características clínicas do TEA

Os estudos mostram que a maior incidência ocorre no gênero masculino do que no gênero feminino, numa proporção de 4:1. As meninas têm maior probabilidade de apresentar baixo QI e problemas de comportamento mais severos, interesses menos

restritos, os quais podem ser confundidos com excessiva timidez (ARAÚJO; MENDES; VIEIRA, 2019).

Atualmente sabemos que até os 03 anos de idade surgem as primeiras características do TEA, levando-nos a identifica-las muito precocemente. Além da presença ou ausência de um comportamento, é importante observarmos a sua qualidade – uma competência e/ou habilidade, sua frequência nos contextos de vida das crianças (BRASIL, 2013).

Assim, iremos destacar algumas das principais características do TEA, pontuados como critérios para o diagnóstico pela CID – 10 (OMS, 1993).

Atraso ou funcionamento anormal em, pelo ao menos, uma das seguintes áreas, logo no início da infância, antes dos 3 anos de idade de acordo com ARAÚJO; MENDES; VIEIRA (2019, p. 42 a 47):

1 – Prejuízo qualitativo na interação social – manifestado por pelo ao menos 02 dos seguintes aspectos: dificuldade no contato visual, ou seja, a criança não olha nos olhos, ou quando olha, desvia o olhar rapidamente; dificuldade em reconhecer expressão facial, expressar suas emoções, dificuldade em sorrir, postura corporal inadequada (manter-se ereta, apresenta uma postura relaxada), dificuldade motora fina e grossa; dificuldade em manifestar-se corporalmente, gestos pobres ou muito rígidos; fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares, dificuldade em compartilhar brincadeiras e a atenção com outras pessoas, dificuldade em compreender intenções, pensamentos de seus pares; a criança não costuma mostrar, trazer ou apontar objetos de seu interesse ; manifesta preferência por brincar sozinha; dificuldade em perceber emoções alheias.

2 – Prejuízos qualitativos na comunicação – manifestado pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento de linguagem falada; acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação; uso estereotipado de linguagem idiossincrática (falta de modulação na voz) falta de entonação, tom monótono e por vezes pedante, uso de pronome reverso (referindo-se a si na terceira pessoa), repetem diversas vezes o que ouviram (ecolalias) e as apresentam em contextos diferentes; dificuldade para representar personagens, lidar com regras, inserir-se em brincadeiras imaginativas.

3 – Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamentos – manifesta preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados restritos e interesses anormais e com focos intensos; obsessão por determinados objetos ou assuntos; adesão aparentemente inflexível a rotinas; rituais específicos e não funcionais; birra; maneirismos motores estereotipados e repetitivos (abandar as mãos, rodar na ponta dos pés).

Todas essas características presentes nas pessoas com TEA quando bem compreendidas podem trazer grandes possibilidades de ajuda para o seu desenvolvimento, combatendo assim a exclusão dessas pessoas em qualquer contexto social no qual ele está inserido. As experiências sociais dessas pessoas ainda são muito

limitadas e de pouco acesso a vida em sociedade. Mas, esse quadro pode mudar à medida que façamos valer as políticas implementadas até os dias atuais dando-lhes suportes, bem como aos seus familiares. Basta nos empoderarmos dos conhecimentos a respeito da forma de funcionamento dessas pessoas e garantirmos seus direitos já previstos em nossas legislações brasileiras, como veremos a seguir.

2.2 - A educação especial nos marcos legais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe em seu Artigo XXVI “que toda pessoa tem direito à educação obrigatória e gratuita, pelo menos, na educação infantil, fundamental e média” (IBGE, 2010, p. 15). Direito este também assegurado na nossa Constituição Federal de 1988, a qual trouxe ganhos políticos na luta pelos direitos da pessoa com deficiência, principalmente no campo da educação, pois enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família para garantir o pleno desenvolvimento pessoal do sujeito.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), encontramos um capítulo para especificar a educação especial:

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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.

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

Vale ressaltar o aspecto fundamental da LDB para a Educação Especial, haja vista que além de assegurar o atendimento nas classes e escolas especializadas e nas de ensino regular, esta assegura ainda que os sistemas de ensino realizem adaptações tanto no currículo, como nos métodos educativos para que estes possam atender a especificidade de cada aluno.

Em 2001, temos a Resolução CNE/CEB nº 2 que vem instituir as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica, afirmando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e organizar-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O Parecer CNE/CEB 17 destaca ainda em sua abrangência, no item 4, que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas (IBGE, 2010, p.47). O Decreto nº6.094, de 2007, implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para “fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas” (IBGE, 2010, p. 48).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, destaca que a inclusão dos alunos com deficiência não está restrita apenas ao acesso na escola regular, à inclusão deve:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), lei nº 13.146/2015, prevê uma mudança de paradigma quanto ao conceito de 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).

A caracterização não está mais somente a condição da pessoa, mas sim na interação desta condição com as barreiras impostas pela sociedade, ou seja, deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado impõe.

A LBI também vem garantir uma educação de qualidade para este público, assegurando acesso, participação e permanência nos sistemas de ensino regulares, além de garantir o maior desenvolvimento para estes alunos, levando em consideração nesse processo às habilidades e as necessidades do mesmo, como disposto no artigo 27 do capítulo V:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Contudo, é apenas em 2012 que há um significativo avanço que diz respeito aos direitos da pessoa com autismo com a edição da Lei da nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana⁴, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

Art. 3º- São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

III- o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino

⁴ Berenice Piana é uma militante brasileira, co-autora da lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, que leva seu nome: Lei Berenice Piana que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta Lei reconhece o autismo como uma deficiência, estendendo aos autistas, para efeitos legais, todos os direitos previstos para pessoas com algum tipo de deficiência. Berenice é mãe de três filhos, sendo o caçula autista, o que lhe motivou à luta em defesa das pessoas com esse transtorno. Por conta disso, ela idealizou a primeira clínica Escola do Autista do Brasil, implantada em Itaboraí, no Rio de Janeiro, em abril de 2014, além de participar da criação das leis em defesa do autismo em vários municípios e estados brasileiros. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wik/Berenice_Piana. Acesso em 31.01.2018.

regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado.

Pensar a inclusão dos alunos de pessoas com deficiência, é pensar uma educação diferenciada no ensino, que busque atender as diferentes particularidades, pois essa inclusão é fundamental para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do mesmo.

Com isso a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793 “recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos, e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais nos currículos de formação de docentes” (IBGE, 2010, p. 45).

O Parecer CNE/CP nº 9 “institui as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica em nível superior” (IGBE, 2010, p. 47). Então a educação básica deve ser inclusiva, para atender as necessidades educacionais especiais em classes comuns dos sistemas de ensino, exigindo assim que a formação dos professores das diferentes etapas inclua conhecimentos referentes à educação desse público.

Cesar (2013) defende a questão de que o docente deve aprender durante sua formação, a pedagógica a ser trabalhada com os alunos que apresentem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Mantoan apud Cesar (2013, p. 58) afirma que “todos os níveis dos cursos de Formação de Professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. E as escolas precisam dar um suporte pedagógico aos professores, para que de fato seja uma escola inclusiva de acordo com as principais concepções da Educação Inclusiva.

Na Declaração de Salamanca (1994) a concepção de Educação Inclusiva propõe uma reformulação do modelo escolar, no qual a escola precisa assumir o desenvolvimento do ensino aprendizagem de todos os alunos sem discriminação, como afirma Carlos Cury (2016):

Os fundamentos da Educação Inclusiva fornecem o quadro mais amplo de igualdade para todos, sem discriminações, porque, em uma visão dialética, a igualdade tem o valor de uma exigência negativa e positiva. Primeiramente, é preciso dizer não a toda e qualquer discriminação. Em seguida, o valor positivo da igualdade aponta para a necessidade de pontos de partida iguais em um contexto de desigualdades sociais e de discriminações reais (CURY, 2016, p. 22).

Ao seguir tais princípios os municípios foram buscar caminhos para atender a todos os alunos, ele poderá reorganizar-se e modificar suas concepções para oferecer

oportunidades de ensino-aprendizagem iguais, com intuito de tornar a sociedade mais justa e democrática.

2.3 – Inclusão no Município de Cametá-PA

Uma vez reconhecida a proposta da Educação Inclusiva o Município de Cametá-Pará, que preconizava a Educação para todos; a partir de 2012, o gestor municipal, passa a cumprir as determinações do Ministério da Educação (MEC) e implanta o processo inclusivo no município.

O primeiro passo que a Secretária Municipal de Educação de Cametá (SEMED-Cametá) junto a Divisão de Educação Especial/Inclusiva foi fazer um levantamento das demandas de alunos com deficiência, para posteriormente implementarem em algumas escolas públicas municipais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) respaldados pelas legislações, nesse sentido foram organizadas sete salas do AEE na cidade e três no campo. Porém não bastava apenas as instituições de ensino denominadas “escolas polos” terem as salas com recursos multifuncionais e os recursos técnicos pedagógicos se a maioria dos professores não iriam saber manusear os recursos nelas presentes:

Nessas perspectivas, a SEMED, junto à Divisão de Educação Especial Inclusiva, criou uma Equipe Multiprofissional que atenderia de forma específica sob forma de orientação aos professores do AEE-Atendimento Educacional Especializado (SEMED-CAMETÁ, 2017).

Em 2017 a Secretária Municipal de Educação de Cametá, a partir da Divisão de Educação Especial de Cametá, realizou reuniões e palestras para que a Educação Inclusiva fosse praticada nas escolas do município, além de realizar cursos de formação profissional “Curso Práticas Pedagógicas e Tecnológicas em Educação Especial/Inclusiva” para professores que trabalhavam direto e indiretamente no AEE, as formações aconteceram com o apoio e parceria do Centro de Inclusão Educacional de Cametá-CIEC e ao Centro de Formação Profissional de Professores- CEFOPE, o primeiro contribui com a equipe de Multiprofissionais e o segundo com recursos pedagógicos e tecnológicos (SEMED, 2017).

Contudo no que diz respeito a Educação Inclusiva a Secretária Municipal de Educação de Cametá deixa lacunas em certos aspectos que são fundamentais para que de fato aconteça a inclusão nas escolas da rede municipal, pois governos anteriores a 2017 não se preocuparam em registrar se fizeram algo em relação a Educação Especial/Inclusiva, pois no decorrer da pesquisa encontramos apenas documentações como: Histórico da Educação Especial/Inclusiva no Município De Cametá e Portfólio da Educação Inclusiva dos anos de 2017 a 2018.

Portanto, o objetivo do nosso estudo é o de investigar os saberes e as práticas docentes para incluir alunos autistas em uma sala de aula regular, no município de Cametá-PA. Para responder nosso objetivo, realizaremos uma pesquisa de caráter qualitativa descritiva, como veremos descrito a seguir.

3-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem utilizada em nosso estudo foi a do tipo qualitativa e descritiva, pois *“envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”* (BOGDAN; BIKLEN apud CESAR, 2013, p. 26), na qual consideramos as repostas apresentadas por 04 (quatro) professores de uma escola pública do ensino fundamental, localizada no município de Cametá.

A pesquisa foi realizada no período de novembro a dezembro de 2018. Para a coleta dos dados utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada ou entrevista semi-estruturada que de acordo com Rampazzo:

É aquela em que o entrevistador é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação. Em geral, as perguntas são abertas (permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões) e podem ser respondidas no decorrer de uma conversação informal. (RAMPAZZO, 2010, p. 114-115).

Assim sendo, para melhor interpretar e compreender o conteúdo das entrevistas será ainda realizada uma análise de conteúdo que será apresentado através da organização de ideias. Esses procedimentos são fundamentais para a compreensão de algumas considerações acerca da temática em discurso.

Os critérios utilizados para participação dos professores foram: ser professor do ensino fundamental da escola pública E.M.E.F. Professora “X”; aceitar participar da pesquisa, e ter aluno autista em sua sala de aula. E o critério de exclusão foi o de não atender aos três requisitos elencados para participação na pesquisa.

Para entrar em contato com os professores nos deslocamos inicialmente até a Secretaria Municipal de Educação de Cametá, tendo em mãos as documentações necessárias para realização da pesquisa, nesse primeiro momento nosso objetivo foi conseguir a demanda de alunos com autismo matriculados nas escolas da rede municipal de ensino na cidade e no campo, considerando a temática da Especialização em Educação Inclusiva no Campo.

O segundo passo foi o de entrar em contato com as escolas do campo, que de acordo com o quadro da Secretaria Municipal de Educação de Cametá havia aluno com

autismo matriculado, pois nosso objetivo era realizar a pesquisa em uma escola do campo, devido a temática do curso de especialização. Porém ao entrarmos em contato por telefone e visita nessas escolas, erámos informadas pela direção das escolas que havia sim alunos com deficiência, mas não referente ao público-alvo.

Contudo não queríamos desistir do projeto de pesquisa, então nosso terceiro para foi ir até as escolas da rede municipal da cidade, nos deslocamos a todas as escolas que apareciam educandos autistas matriculados, mas ao conversamos com a coordenação da escola teve algumas que nos informou que não havia e outras que tinha, porém o (s) alunos (s) tinham parado de frequentar a escola. Até que a Escola aqui identificada como X, nos informou que havia 3 alunos autista matriculados e frequentando as aulas.

A partir de então apresentamos nosso projeto de pesquisa a direção da escola e nos aceitaram, o próximo passo seria conversar com os professores que tinham alunos com autismo em sua sala de aula.

Participaram da pesquisa 4 (quatro) professores da escola X, sendo que duas professoras do fundamental menor, que possuíam dois alunos do segundo e quinto ano do fundamental menor. E 02 (dois) professores do fundamental maior, nas disciplinas de Artes e a Espanhol que possuíam juntos 01 aluno autista em sua sala de aula.

Após o contato com os professores, os mesmos leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) autorizando o uso das respostas para a construção dos resultados de nossa pesquisa, e consentindo a publicação dos dados garantindo-se o sigilo de qualquer identificação dos mesmos e da escola. Como forma para garantir o sigilo optamos por identificá-los utilizando as letras A, B, C e D e a escola com a letra X.

Em seguida as entrevistas foram gravadas com uso de um celular e as falas dos entrevistados foram transcritos e organizados nas seguintes categorias: 1- perfil dos professores; 2- saberes docentes sobre a inclusão e sobre autismo; 3- estratégias pedagógicas utilizadas para incluir alunos autistas, 4- desafios vivenciados pelos professores para promover a inclusão na sala de aula.

Em seguida os dados foram tratados e analisados a luz dos autores utilizados em nosso estudo no qual obtivemos os seguintes resultados.

4 - RESULTADOS

4.1- O perfil dos docentes

Os resultados encontrados mostram que os professores entrevistados possuem diferentes formações que vão desde a graduação até a pós-graduação. Desenvolvem atividades com alunos do ensino fundamental I e II. Possuem em média mais de 30 alunos em suas salas de aula, com as mais diversas deficiências em suas turmas, dentre elas alunos com autismo. Como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Formação dos professores, nível de ensino em que atuam e a presença de alunos com deficiência em sala de aula

| Docentes | Graduação | Pós-Graduação | Turma | Alunos com deficiência | Alunos Autistas |
|----------|---|--|----------------|------------------------|-----------------|
| A | Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Letras Língua Portuguesa | Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Especialização em Gestão Escolar; Mestranda em Educação e Cultura/UFPA/Campus-Cametá Participou de cursos pelo PINAE, sobre Educação Inclusiva | Fundamental I | 03 | 01 |
| B | Licenciatura em Pedagogia | Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional | Fundamental I | 02 | 01 |
| C | Licenciatura em Dança e Teatro | mestrando em Educação e Cultura pela UFPA/Campus Cametá | Fundamental II | 02 | 01 |
| D | Licenciatura em Língua Portuguesa e espanhola | - | Fundamental II | 02 | 01 |

Fonte: Autoras deste trabalho

Os professores afirmaram que durante seus cursos de graduação possuíam no currículo do curso disciplinas para trabalhar e educação especial nas escolas. Entretanto de forma sucinta. Apenas uma professora relatou que possui formação continuada para o trabalho na educação especial, contudo nenhum relatou ter formação específica para lecionar com alunos autistas.

A professora (A) afirmou que já fez alguns cursos pelo PINAE oferecidos pela Prefeitura de Cametá-PA e no decorrer desses cursos, ela teve acesso a um livro sobre Educação Inclusiva, onde adquiriu os conhecimentos que tem sobre as formas de ensino aprendizagem e avaliações para com alunos deficientes.

A professora (B) também afirma que no decorrer da especialização teve disciplinas básicas sobre Educação Inclusiva e participou de palestras na Universidade Federal do Pará/Campus Cametá relacionada a mesma temática.

O professor (C) relata que durante as graduações teve disciplinas sucintas sobre Educação Inclusiva.

A professora (D) diz que durante seu curso de graduação teve disciplina de LIBRAS.

Desta forma, evidenciamos que a maioria dos docentes durante suas formações tiveram disciplinas básicas no que diz respeito a Educação Inclusiva, contudo ao serem indagados sobre formações, palestras ou cursos sobre autismo nenhum dos entrevistados tiveram a oportunidade de trabalhar durante seus cursos de formação o tema em específico relacionado ao Autismo.

Para Cunha (2011), não há como falar de inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão (p. 101).

A sala de aula representa para o professor a sua prática. Implica o exercício do conhecimento que demanda o trabalho e a ação, contrapondo-se a presença amorfa de um ofício apenas burocrático (CUNHA, 2011, p. 100).

Por isso, a formação do professor é parte significativa no processo educacional para promover acesso e acessibilidade na sala de aula.

4.2 – Saberes docentes sobre inclusão

Os resultados encontrados nos ajudam a compreender o que os professores sabem a respeito da inclusão para tentar promover uma educação inclusiva para os alunos autistas, em suas salas de aula.

- **Incluir não é apenas garantir o acesso dos alunos com deficiência** em uma sala regular de ensino

-

Quando se fala em inclusão o que a gente percebe na maioria das escolas, (...)eu já ouvi muito de diretores, de professores a nossa escola é inclusiva, por que como exemplo aqui a nossa escola, ela tem 31 alunos especiais incluídos nas salas regulares de ensino, mas aí eu faço a seguinte análise, **inclusão de que ponto de vista? Tipo só porque o aluno está na sala, isso é inclusão?** (...) mas eu não vejo isso como inclusão (PROFESSORA A).

Olha a inclusão ela é uma realidade que está presente para gente, ela se mostra para gente, e eu também **não vejo a inclusão só como a presença dos alunos com algum tipo de deficiência né?** A inclusão é bem mais que isso (PROFESSORA D).

Inclusão é possibilitar aos alunos público alvo da educação especial a permanência nas escolas, mas uma permanência de qualidade, na qual a adequação curricular e metodológica, além da qualificação dos profissionais sejam aspectos presentes nesse processo de inclusão, buscando assim garantir também o respeito as diversidades. Dessa forma Santos afirma que:

Mais que um movimento amparado pela legislação brasileira, a inclusão escolar deve garantir não só a vaga dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, mas, também, a democratização das condições de ensino que o favoreça tanto no acesso ao conhecimento quanto do seu aproveitamento acadêmico (SANTOS, 2014, pp. 15-16).

Encontramos nos relatos dos professores que quando se discute a inclusão dos alunos com autismo, no município de Cametá, ainda hoje a ideia de inclusão ainda está muito voltada apenas para o acesso do aluno com deficiência à escola regular, ou seja, garantir a matrícula é garantir a inclusão, contudo, sabe-se que a inclusão vai para além do acesso do aluno à escola.

- **Para Incluir é necessário um compromisso com a formação permanente dos professores**

Nota-se na fala dos professores, que a formação especializada na área da educação especial para atender alunos com deficiência, e em especial alunos com autismo, ainda é um ponto crucial e necessário para que os professores do município possam promover um ensino e aprendizagem verdadeiramente inclusiva e acessível, desta forma contribuindo para o êxito da inclusão nesta instituição.

Eu tive uma disciplina básica na licenciatura em dança, básica mesmo, [...] então é, basicamente **eu não tive uma formação específica**, e até, trabalhando quase 4 anos na prefeitura de Cametá não tive, por exemplo, uma formação específica **para trabalhar com essas deficiências, especificamente com autismo** não”. (PROFESSOR C).

Não tive uma formação para trabalhar com autismo, nem com a educação inclusiva, a gente vai seguindo na marra, só com o que foi trabalhando na última graduação, espanhol, que a gente teve a disciplina Libras, mas é muito insuficiente e a gente teve só Libras, não é uma disciplina que trata só da Educação Inclusiva, é só Libras. (PROFESSORA D)

Diante das falas acima, nota-se a ausência em relação a formação inicial e continuada dos professores que atuam com alunos com as mais diversas deficiências. Tornando assim um grande problema, quando se busca uma educação inclusiva de qualidade, principalmente em relação a inclusão dos alunos com autismo, o que requer uma formação mais específica ainda, pois só assim os professores contribuirão para aprendizagem destes (RUBIRA, SANTOS; MARTINS apud SANTOS, 2014).

Em se tratando de aluno com autismo, a inclusão é ainda mais delicada, tendo em vista que a escola deve estar preparada em sua estrutura física e de capital humano, do ponto de vista de um quadro de professores qualificados para receber com qualidade esses alunos. Para isso, deve-se pensar num currículo flexível, e somente um professor bem preparado consegue fazer com que haja simultaneamente estes dois elementos primordiais na prática da inclusão das pessoas com autismo (RUBIRA, SANTOS; MARTINS apud SANTOS, 2014).

De acordo com a Portaria do MEC nº 1.793 e o Parecer CNE/CP nº 9, quando se pensa a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, a formação e a qualificação dos professores é um dos aspectos de grande relevância, uma vez que a necessidade de desenvolver práticas metodológicas voltadas para atender as particularidades de cada aluno é constante, é necessário que o professor desenvolva atividades de acordo com necessidades individuais dos alunos. Assim sendo, a criação de políticas públicas que ofereçam formações iniciais e permanentes aos professores, visando o sucesso do processo de inclusão faz-se necessário.

4.3 – Práticas docentes para incluir alunos autistas em sala regular

No que se refere às ações que os docentes desenvolvem para incluir alunos autistas em sala de aula regular, nosso estudo encontrou as diferentes estratégias relatadas pelos professores.

- **Pesquisas de materiais didáticos na internet**

Nas questões das atividades, eu planejo uma aula pensando neles todos, primeiro eu vou para parte oral, por isso que dá trabalho, eu tenho que **pesquisar muitas imagens na internet, por que para eles, principalmente os autistas, o que chama atenção deles são as imagens [...].** (PROFESSORA A).

Segundo Cunha (2011), alunos que utilizam sistemas visuais para aprender devem ter sinalizado com riquezas de imagens todas as sequências de atividades escolares. Atividades que estimulem esses alunos a realizar elaborações cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva com interesses afetivos, possibilitam o

aperfeiçoamento das suas habilidades e sua interação social. Pois, *'quando conseguimos atrair a atenção do aluno, ele se concentra nas tarefas, cria oportunidades e ganhos no seu aprendizado'* (p.83).

- **Uso de jogos e tecnologias assitivas**

Os professores relataram que como tiveram poucos conhecimentos básicos durante sua formação, procuram atuar da maneira a facilitar a compreensão do aluno, incluindo recursos e materiais como os jogos em celulares, computador que vão contribuir para a aprendizagem dos alunos autistas.

Com ele é mais recursos visuais: **figuras, jogos no computador, jogos no celular**, jogos que a gente pesquisou no início do ano para autistas mesmo com dados, cores, bolas, bambolê, ou seja, com recursos que viessem chamar a atenção deles. (PROFESSORA A).

Uso mais as imagens, os jogos. Ele tem facilidade também de usar o celular, então mostro vídeos educativos, aulas educativas e imagens. Ele consegue memorizar melhor e entender melhor através das imagens. (PROFESSORA B).

Para Cunha (2011):

Em sala de aula ou na sala de recursos, as atividades e os objetos que exploram o sensorial são naturalmente estimulantes, ainda que não sejam obviamente pedagógicas, podem adquirir essa função quando engajam o aprendiz a exercerem efeito sobre o seu comportamento (CUNHA, 2011, p. 63).

Então as atividades interativas que podem ser possibilitadas a partir dos jogos não só inibem o isolamento dos alunos autistas como também reduzem os comportamentos inadequados.

- **Parceria com a família dos alunos autistas**

Percebemos ainda, que diante da apreensão dos professores que não possuem tal formação, uma estratégia utilizada pela maioria dos professores para promover a inclusão do aluno autista em sua sala de aula, ocorre a partir da parceria com a família do aluno.

A escola prioriza os professores das series iniciais quando a Prefeitura de Cametá-PA oferece formações. Então, nesse caso o que os ajudam para atuarem com o aluno autista é a presença constante dos pais, que são também professores da instituição, sendo que o pai é o professor acompanhante do educando em sala de aula.

É uma parceria que acontece entre eu e a mãe dele, no caso a professora de português, como eu te falei, **a gente tem essa parceria desde o início, eu dou os conteúdos que eu acho que são mais interessantes, que eu acredito que ele vai aprender e ela e o esposo dela, eles fazem uma adaptação da prova, aí ela me mostra, aí eu vejo, e digo eu acho que está bom ou a gente tem que botar mais uma questão ou tirar uma, entendeu?** Aí a gente fez isso esse ano e eu acho que deu muito certo essa parceria, dela adaptar a prova por que como ela já me explicou que para ele as coisas têm que ser bem diretas, por exemplo perguntas e respostas, estuda com ele um assunto e você pergunta para ele e ele vai lhe responder, mas direto, sem questão assim muito interpretativa, é uma coisa mais direta com ele, é assim que a gente tem feito. (PROFESSORA D).

Percebe-se assim, que o conhecimento adquirido por professores do ensino fundamental maior vem da constante convivência com os pais do aluno autista.

Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica. Ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentais pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e de cidadania (CUNHA, 2011, p. 90).

Pois segundo os professores durante as conversas os familiares apontam qual a melhor maneira de atuar, porque os explicam quais suas dificuldades e potencialidades do aluno, a partir de então os docentes passam a praticar metodologias que irão facilitar a compreensão e a aprendizagem do educando.

- **Sensibilização dos alunos da turma**

Minha concepção de inclusão não é o aluno ter que se adequar a escola, mas **eu sempre falo para a turma nós somos 32 alunos dos quais 3 alunos, apresentei os alunos, esses 3 alunos vão precisar da nossa ajuda, por que? Porque eles têm tais dificuldades, eles vão precisar de ajuda para que? Para que esses alunos se sintam bem, para que nosso colega se sinta bem, para que na hora das atividades, a gente vai olhar primeiro as dificuldades deles para gente poder fazer as atividades, para gente poder está inserindo eles**, para não ocorrer não ocorrer a questão de bullying, por que ocorre muito, para ao invés de inclusão não venha se reverter em exclusão. (PROFESSORA A).

De acordo com Lima (2011), o aspecto afetivo na relação estabelecida com o educando, apresentando que “o aluno deve ser respeitado”, “o aluno deve ser tratado com carinho”, “aluno deve ser primordial no processo de ensino-aprendizagem”. Esses dados apontam para uma visão do aluno como foco do processo educacional, assim como, para a valorização dos aspectos afetivos para a aprendizagem do aluno.

Outra ação realizada pelos professores está relacionada a preocupação com a inclusão dos alunos com deficiência em sua sala de aula. Deve-se promover atividades nas quais o aluno possa participar com qualidade e equidade para assim poder interagir com os demais colegas de classe. O papel do professor é de fundamental importância na relação dos alunos com a criança com autismo e devem ser realizadas atividades nas quais os colegas lhe ofereçam brincadeiras interessantes, como jogos no qual o aluno autista tenha função, para que se sinta incluído.

- **Promoção de atividades colaborativas**

Ele participa dos trabalhos em grupo, ele senta com os colegas, os colegas têm uma amizade muito forte com ele, as meninas principalmente ajudam ele a pintar, ajudam mostrar, porque nossas atividades são mais com jogos e figuras, então os colegas mostram as figuras para ele, ele consegue pintar e mostrar a cor. (PROFESSORA B).

De acordo com Cesar (2013) o professor deve organizar a sala de aula com espaços que proporcionem o aprendizado, o trabalho independente. As atividades colaborativas propostas para os alunos com Autismo são atividades que visem o aprendizado ou o desenvolvimento de sua independência. Essas atividades deverão ser incluídas na rotina de trabalho, porque se deixarmos para a criança opinar, provavelmente ela vai preferir ficar andando pela sala a fazer a atividade proposta, que devem ser no início curtas e simples.

4.4 – Desafios vivenciados pelos professores

Sabe-se que a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência ainda hoje é um grande desafio, para o professor, para o aluno com deficiência, para a família, assim como para a comunidade escolar, e aqui incluem-se os profissionais da educação. Nesse sentido, os professores apontaram as dificuldades por eles vivenciadas no ambiente escolar.

- **Formação adequada e permanente na área da educação especial**

Como já foi destacado anteriormente um dos grandes desafios dos professores ao praticar a inclusão de alunos com autismo está voltada para a sua formação como ficou destacado na fala do professor abaixo:

Confesso que eu não tenho metodologia específica para aluno autista, eu vou tentando no decorrer do ano letivo criar mecanismos para que ele possa estar sendo inserido dentro das atividades, (...). (PROFESSOR C).

Percebemos assim, que há uma urgência nos dias atuais para que os professores estejam constantemente realizando cursos e capacitações que venham contribuir para este processo. Conforme destaca Sampaio e Magalhães apud Bueno:

No ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente, que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais (SAMPAIO, MAGALHÃES apud BUENO, 2009, p. 18).

Contudo, diante de professores com formação continuada ou especializadas proporcionaram um ensino de qualidade, desenvolvendo práticas pedagógicas adequadas para as especificidades de cada aluno.

- **Superlotação das salas de aula e a presença de crianças com várias deficiências**

Outro desafio apontado pelos professores está relacionado a superlotação das salas, haja vista que as turmas constantemente estão muito lotadas o que faz com que o professor não consiga atender devidamente a todos os alunos, conforme relatam alguns professores:

Um das dificuldades que eu enfrentei foi, **a turma superlotada**, então o que acontece eu tenho 3 alunos deficientes, minha turma é de **32 alunos, um autista; um que tem microcefalia, baixa visão e síndrome down; e uma tem déficit no ensino aprendizagem**, ou seja, (...) como eu vou me desdobrar para fazer isso? (...) então a inclusão é bem difícil. (PROFESSORA A).

Na sala existem **31 crianças** e **as salas não são homogêneas**, (...). Então a gente se sente até triste nessa situação, (...). Essa é a maior dificuldade. (PROFESSORA B).

Dessa forma, destaca-se, de acordo com o relatado pelos professores, que a escola observada não está de acordo com a legislação em vigor que limita o número de alunos nas salas de aula que têm matriculados alunos com deficiência. Conforme disposto no artigo 1º da lei nº 15.830/2015:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a limitar, em até 20 (vinte) alunos, o número de matrículas nas salas de aula do ensino público fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) aluno com necessidades especiais.

Parágrafo único - No caso de aplicação do disposto no “caput” desde artigo e na hipótese de o número de alunos com necessidades especiais ser igual a 2 (dois) ou 3 (três), as demais matrículas não poderão ultrapassar 15 (quinze) alunos. (BRASIL, 2015).

Assim sendo, nota-se que salas superlotadas acabam dificultando o trabalho do professor, e faz com que o ensino aprendizagem fique de alguma forma comprometida.

- **A estrutura física e pedagógica presente nas salas de aula**

Outros desafios puderam ser evidenciados na fala dos professores, tais como a falta de materiais e a estrutura física das salas de aula que faz com que o professor não consiga realizar aquilo que é planejado, e prejudica mais ainda o desenvolvimento dos alunos, como relatam os professores a seguir:

O único **empecilho maior é o barulho** mesmo, se as nossas salas elas fossem fechadas (...) tem momento eu a gente não consegue aí **fica muito barulho e isso é a única barreira que eu vejo que me dificulta a minha interação com ele**. (PROFESSORA D).

A maior dificuldade que eu encontro em sala de aula é a acessibilidade e **a falta de materiais**. A dificuldade maior também é **o barulho que atrapalha muito**. (PROFESSORA B).

Dessa forma, percebe-se que os professores para realizar a inclusão dentro das salas regulares de ensino deparam-se com inúmeras dificuldades, que muitas vezes faz com que o professor acabe resistindo a essa proposta de inclusão, nesse sentido, Santos apud Mendes ressalta que muito da resistência encontrada em professores da rede regular

de ensino em aceitar a proposta da inclusão deve-se à falta de recursos e ao fato de não conhecerem os serviços e apoios que se encontram disponíveis (MENDES apud SANTOS 2014).

Esses aspectos vivenciados diariamente pelos docentes fazem com que a Educação Inclusiva, destacando aqui a inclusão de alunos autistas, torne-se um grande desafio para o trabalho docente, fazendo com que essa inclusão seja realizada de forma parcial como adverte o professor C **“Trabalhar com a educação inclusiva é um desafio, é um desafio muito grande, da mesma forma que é um desafio é angustiante (...)”**.

Diante disso, percebe-se que uma inclusão de qualidade para este público-alvo esbarra ainda em inúmeros desafios que precisam ser superados para que a inclusão, prevista em lei, torne-se uma realidade nas escolas regulares.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo mostrou-se relevante ao conhecermos a realidade vivenciada pelos professores de uma das escolas da cidade de Cametá, na qual pudemos perceber que a maioria dos professores entrevistados não se sentem preparados para praticar a educação inclusiva. Mas de maneira geral percebemos que com apoio da família e do professor do AEE os professores da sala de aula regular conseguem adaptar os materiais didáticos utilizados em sala de aula possibilitando a realização de atividades inclusivas e significativas para promover a participação dos alunos autistas.

Nosso estudo mostrou que há uma lacuna na formação dos professores gerando nos mesmos um sentimento de insegurança, medo, e de estar sozinho nessa tarefa que por vezes parece árdua. Por isso, exige por parte dos gestores do município uma ação que oportunize os professores da rede e todo corpo técnico da escola a participarem de formações permanentes de atividades como, palestras, minicursos, oficinas, rodas de conversar, de grupos de estudo, grupo-operativo de escuta trabalhando todas essas questões apontadas nesse estudo, com o intuito de proporcionar o suporte pedagógico necessário para efetivamente desenvolver os alunos com autismo nas suas capacidades psicológicas, cognitivas e sociais.

Pois, acreditamos que, quando os professores participam de formações permanentes e há planejamento, há inclusão; se a escola atender as legislações há inclusão; quando há formação permanente haverá acessibilidade e quando existe um planejamento adequado das ações há permanência desses alunos em sala de aula, mas para que isso aconteça é necessário que a escola, família, professores e comunidade tomem consciência de seu papel, para que as legislações, decretos, portarias, projetos e programas não fiquem apenas no papel e sejam de fato praticados.

REFERENCIAS

ARAÚJO, F. L. G. M. (Coord.); VIEIRA, S. C. de C. A.; CORREA, T. S. **Transtorno do Espectro do Autismo: questões pedagógicas e gerenciamento de processos inclusivos**. Belém – Pa: MEC, SECADI, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN**. Estabelece AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

_____. **Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 15.830, de 15 de Junho de 2015. Limita o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais**. Publicada na Secretaria da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, aos 15 de junho de 2015.

_____. **Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência**. Brasília, 2015.

CESAR, J. R. V. **Escolas inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PÁ**/ July Rafaela Vasconcelos Cesar; Orientadora: Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Belém, 2013. P. 1-89.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3. Ed., Rio de Janeiro: Wark ed., 2011.

CURY, C. R. J. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO**. In: Sonia Lopes Victor e Ivone Martins de Oliveira. **Educação Especial: Políticas e Formação de Professores, organizadores**. - Marília : ABPEE, 2016, pp. 16-33.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de dez. 2018.

Documento elaborado pela Divisão de Educação Especial/Inclusiva/SEMED-**Secretaria Municipal De Educação/Cametá** – Outubro/2017.

FILHO, J. F. B; CUNHA, P.. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (**Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**). PP. 1-40.

LIMA, Renata Cristina Domingos de Souza. **Representações sociais de um grupo de professores sobre a educação inclusiva**. São Paulo, 2011. PP. 1-164.

- MELLO, A.M.S. R. de. **Autismo: guia prático**. 2. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2001.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. Ed., Rio de Janeiro: Wark, 2012.
- RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica – para alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação**. 5. Ed. São Paulo: Loyola Ed., 2010.
- SAMPAIO, L. M. T.; MAGALHÃES, C. J. S. **inclusão de crianças com autismo na escola: desafios do professor**. II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Natal, 2017.
- SANTOS, L. M. dos. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas** / Lucimara Mesquita dos Santos. -- Ribeirão Preto, 2014. P. 1-129.
- SILVA, A. B. B; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **MUNDO SINGULAR: Entenda o Autismo**. FONTANAR, 2012.
- 1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão. 1.: 2017 maio 3-5: Porto Alegre – RS. **O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão**. Porto Alegre – RS. EDIPUCRS, 2 de maio de 2017.

DESAFIOS E MOTIVAÇÕES NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PA

Maria Eduarda Oliveira Viana¹
Maria Neuzilene Lira Rodrigues²
Elson Ferreira Costa³

RESUMO:

A presente pesquisa objetiva compreender como ocorre o processo de inclusão escolar no campo ribeirinho do município de Cametá, tendo como objetivos específicos: verificar quais os principais desafios e/ou dificuldades e as motivações no processo de inclusão escolar; fazer um levantamento de quais escolas no município possuem alunos com deficiência regularmente matriculados e analisar a atuação da gestão e do professor na inclusão escolar. Dando consistência a presente investigação, as reflexões e análises pautaram-se na abordagem dialética. Desta maneira, foi realizado levantamento bibliográfico, o qual proporcionou consultar e explorar materiais com uma gama de informações já elaboradas, como livros e artigos científicos. Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. O artigo é de suma importância tanto educacional quanto social para que haja desenvolvimento das discussões acerca da inclusão de alunos com deficiência além de proporcionar o surgimento de novos conhecimentos à comunidade acadêmica, além de um olhar voltado para a realidade escolar no campo ribeirinho. O processo de inclusão escolar em nossa sociedade é um grande desafio, embora tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino não possui as condições institucionais necessárias para sua viabilização. Assim, os professores e demais profissionais da educação não estavam preparados para atender a diversidade, visto que a formação inicial e continuada deixa lacunas a respeito desse tema, incluindo carência de conhecimento das práticas inclusivas na escola. Neste processo, a formação dos profissionais envolvidos com a educação é de fundamental importância, para transformação da prática educativa.

PALAVRAS CHAVE: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Processo de Inclusão; Desafios; Motivações.

¹ Pedagoga pela Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá e Pós-Graduanda em Educação Inclusiva no Campo pela Universidade Federal do Pará. Endereço Eletrônico: meovoliveira@gmail.com

² Pedagoga pela Universidade Federal do Pará, Pós- graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela UNIASSELVE e atualmente Pós-graduanda em Educação Inclusiva no Campo pela Universidade Federal do Pará. Endereço Eletrônico: neuzine.lira@hotmail.com

³ Terapeuta Ocupacional, Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Professor no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Endereço Eletrônico: elsonfcosta@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação engloba os processos de ensinar e aprender. Fato este que observamos na sociedade e em grupos constitutivos, os quais são responsáveis por sua transformação e evolução e onde o seu ajustamento visa a melhor integração do indivíduo à sociedade.

O instrumento de formação humana desde os primórdios da humanidade é a educação. É por meio dela que se pode capacitar desenvolver e se relacionar socialmente. Sabe-se que a educação do campo é direcionada à população camponesa, que por sua vez, busca acabar com a concepção urbanocêntrica estabelecida, onde a cidade é vista como progresso e o campo como atraso; como o lugar da ignorância, da pobreza. Sendo a cidade vista como um lugar de desenvolvimento, de tecnologia. Deste modo, ao se empregar uma educação urbana, onde a identidade do povo do campo não é valorizada e nem explorada, acaba-se afetando a educação do campo (HAGE, 2005).

A população que vive no campo tem suas particularidades e, portanto precisa de uma educação voltada para esse contexto. Entende-se por população do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (DECRETO Nº 7.352/2010).

Uma diversidade de povos carregados de saberes, histórias, costumes, entre outros. No entanto Caldart (2011) afirma que “essas diferenças não apagam nossa identidade comum: somos um só povo... e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural”.

Assim, devemos pensar no desenvolvimento da educação levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidade da comunidade. Para que se estabeleça uma parceria positiva. Para que isso ocorra se faz necessário que a escola conheça os comportamentos e atitudes desempenhados pelas famílias dos alunos, de todos os alunos incluindo-se os com deficiência (ABRANCHES, 2003).

Nesse cenário destaca-se a educação inclusiva a qual parte do princípio ético dos Direitos Humanos, que sinaliza a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos, na oportunidade independente das peculiaridades de cada indivíduo. Sabendo que em todas as instituições de ensino existe diversidade e cientes de que a inclusão cresce a cada ano, mesmo as escolas não estando preparadas para acolher e lidar com o diferente precisando de uma escola que atenda a diversidade. Gadotti (1992, p.21) ressalta que “a

escola que se insere nessa perspectiva procura abrir horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras línguas e modo de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista”.

Historicamente a educação inclusiva deu-se a partir da Declaração de Salamanca, documento elaborado na Espanha no qual se discute sobre a exclusão de pessoas com algum tipo de deficiência dentro do espaço escolar. O documento fez emergir a necessidade de reflexão quanto à exclusão dentro do âmbito escolar e a necessidade de uma escola voltada para todos.

... Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Observamos a escola do passado a qual não era pensada para todos, sendo alguns alunos excluídos da escola comum e encaminhados para a escola especial por não se encaixarem no modelo padrão de aluno que a escola estabelecia. Posteriormente, surge a Educação Especial, onde os alunos com deficiência eram atendidos em ambiente inicialmente específico não se tendo o pensamento de em uma escola para todos. A Educação Inclusiva é uma construção permanente e um desafio inevitável para uma educação de direitos para todos (UNESCO, 1994, p. 5).

A presente pesquisa objetiva compreender como ocorre o processo de inclusão escolar no campo ribeirinho do município de Cametá⁴. Para tanto foram elencados objetivos específicos para melhor direcionamento da pesquisa, os quais se faz saber: verificar quais os principais desafios e/ou dificuldades e as motivações no processo de inclusão escolar; fazer um levantamento de quais escolas no município possuem alunos com deficiência regularmente matriculados e analisar a atuação da gestão e do professor na inclusão escolar.

A referida pesquisa é de suma importância tanto educacional quanto social para que haja desenvolvimento das discussões acerca da inclusão de alunos com deficiência, tanto nas escolas quanto na sociedade. Além de proporcionar o surgimento de novos conhecimentos à comunidade acadêmica, além de um olhar voltado para a realidade escolar no campo ribeirinho do município de Cametá. Entende-se que uma escola não caminha sozinha, ela precisa da parceria entre a escola, a família e a comunidade, no

⁴ A microrregião de Cametá é uma das microrregiões do estado brasileiro do Pará pertencente à mesorregião Nordeste Paraense. Sua população foi estimada em 2016 pelo IBGE em 478.943 habitantes e está dividida em sete municípios.

entanto o professor é de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Logo, como o professor desempenha seu papel frente aos desafios no processo de inclusão de alunos com deficiência em prol de uma educação que atenda a todos realmente?

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola do campo ribeirinho no município de Cametá, trazendo consigo abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Além disso, utilizar a abordagem qualitativa nos permite explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém a ser feito, não quantificando os valores e nem submetendo à prova os fatos, pois a análise dos dados não é numérica.

Dando consistência a presente investigação, as reflexões e análises pautaram-se na abordagem dialética. Desta maneira, foi realizado levantamento bibliográfico, o qual proporcionou consultar e explorar materiais com uma gama de informações já elaboradas, como livros e artigos científicos. Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Então, no que complementa o autor Triviños sobre a relevância da entrevista semiestruturada como instrumento metodológico, é que ela “[...] 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 entrevista foi imprescindível para o entendimento das problemáticas, do objeto de estudo, além de facilitar o entendimento das perspectivas dos sujeitos. Antes da realização da entrevista os informantes assinaram o termo de consentimento livre mantendo suas identidades em sigilo. Durante a pesquisa utilizamos a observação participante através da inserção na realidade investigada.

Neste processo, foram entrevistados 2 professores, sendo denominados e “A” E “B” e 1 gestor. Todos os entrevistados são da zona urbana do município de Cametá, apenas atuam no campo ribeirinho juntamente com alguns docentes. Dentre o panorama das escolas do município que possuem alunos com deficiência, a pesquisa destina-se apenas a uma escola específica na qual foi realizado levantamento.

1 – REAVIVANDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Da antiguidade até os dias atuais observa-se que as pessoas com deficiência eram mencionadas como anormais, sendo abandonadas ou exterminadas. Na idade média,

surgiram os primeiros abrigos para crianças e adultos que tinham algum tipo de deficiência acentuada. Na idade moderna, as deficiências passaram a ser consideradas como causa médica ou até mesmo problema cerebral. Na idade contemporânea, falava-se que a deficiência poderia ser hereditária (FERREIRA, 2006).

No Brasil, o debate sobre educação especial é relativamente recente, ocorrendo a partir do século XIX. De acordo com Ferreira (2006), no Brasil o marco da educação especial ocorreu no período imperial em 1854, com D. Pedro II influenciado pelo ministro do império Couto Ferraz, admirado com o trabalho de um jovem cego, foi criado então, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Imperial dos Surdos-mudos, que posteriormente, foi denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1957.

Tendo em vista que as pessoas com deficiência mental obtinham também um número bem maior que as demais deficiências, fazendo surgir em 1930 Instituições voltadas para prestar cuidados a elas. De acordo com Batista (2006) a história da educação especial no Brasil se divide em dois momentos, a saber:

No primeiro, durante o Brasil Império, as pessoas com deficiências mais acentuadas, impedidas de realizar trabalhos braçais (agricultura ou serviços de casa) eram segregadas em instituições públicas. As demais conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, uma vez que a sociedade, por ser rural, não exigia um grau muito elevado de desenvolvimento cognitivo. No segundo momento, ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passa a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais - deveria, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Marca este momento o desenvolvimento da psicologia voltada para a educação, o surgimento das instituições privadas e das classes especiais. (BATISTA, 2006 p.37).

Embora a educação especial ganhe notoriedade no governo de Médici (1969-1974) através da discussão sobre a inserção da pessoa com deficiência⁵ pela criação de programas de mestrado em educação especial⁶. O processo de integração teve impulso maior a partir da década de 80. Segundo Sasaki (2002), com o surgimento da luta pelos

⁵ Considera-se pessoa com deficiência 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. Segundo o Art. 2º da Lei 13.146/20015.

⁶ No ano de 1978 houve a criação do Programa na Universidade de São Carlos (UFSCar).

direitos das pessoas com deficiência que apesar das dificuldades, contou com o apoio consistente de cidadãos conscientes e participativos.

Dentre os marcos legais da educação especial podemos compreender como a mesma foi inserida no Brasil. Dispõem-se de inúmeros documentos legais que garantem a promoção da educação especial através da Declaração dos Direitos Humanos, temos os Princípios gerais:

1. Respeito pela dignidade inerente e autonomia individual incluindo a liberdade para fazer as próprias escolhas e independência das pessoas;
 2. Não-discriminação;
 3. Participação total e efetiva e inclusão na sociedade;
 4. Respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade;
 5. Igualdade de oportunidades;
 6. Acessibilidade;
 7. Igualdade entre mulheres e homens;
 8. Respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito do direito das crianças com deficiência de preservar suas identidades.
- (SDH, 1997, p.10).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, de nº. 4024 de 1961, ao estabelecer que os estabelecimentos de ensino devem agregar as pessoas com deficiência em prol do processo de inclusão escolar com vistas a integração. Essa Lei culminou no compromisso e na responsabilidade dos estabelecimentos educacionais, pois eles já não poderiam se eximir mais.

Vale ressaltar que na década de 1970, houve uma emenda na Constituição Brasileira onde seu teor dá o direito a educação especial gratuita. Após a emenda surgiram novas oportunidades educacionais que poderiam levar a ascensão para uma melhor condição social e econômica deste público. O direito a inclusão consagra-se com a Constituição Federal (1988), em seus artigos 1º- III, que se refere à dignidade da pessoa humana; no artigo 227- III aponta a integração social do adolescente portador de deficiência (BRASIL, 1988).

O Decreto nº. 9394 de 1996 define a Educação Especial, como modalidade de educação escolar que deve ser ofertada preferencialmente na Rede Regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Os estabelecimentos de ensino precisam compreender e aprender que a Educação Especial deve:

[...] acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham.

Crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (CARVALHO, 1997 p.56).

Já na Lei de nº. 7.853, de 1989, consta como crime a possível recusa por parte das unidades escolares que não cumprirem com a Educação Especial (BRASIL, 1999). Além disso, se percebe algumas mudanças em relação à política educacional do país que direcionam a Educação Especial, sendo um deles os movimentos de implantação da política de educação inclusiva no Brasil.

Acompanhando esse processo de redefinição na política educacional, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, definidas para Resolução CNE/CEB n ° 2/2001, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que cabe às escolas se organizarem para o atendimento dos alunos com deficiência, assegurando-lhes “as condições necessárias para uma educação de qualidade [...]”. (BRASIL, 2001, art.2º).

A resolução da educação especial passa a ser compreendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, art.3º).

No entanto temos plena consciência que somente o aspecto legal não basta e não é o suficiente para assegurar que a inclusão aconteça, pois sem as mudanças atitudinais elas não serão colocadas em prática. Sem dúvidas a educação inclusiva é uma construção permanente e um desafio inevitável para que consigamos uma educação de direitos para todos.

2 – INCLUSÃO ESCOLAR: O DESAFIO DA FAMÍLIA FRENTE AO ATO DE INCLUIR

A Educação Inclusiva compreende a educação da pessoa com deficiência na escola regular; transformando-a em um espaço para todos. Com a inclusão, as diferenças

não são vistas como problemas, mas como diversidade. A diversidade pode permitir a convivência de todas as crianças no âmbito escolar. Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, considera-se a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo a todos, inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005).

Sendo assim, a inclusão escolar é a inserção de todos os alunos, independentemente, de classe social, cor, religião, sexo, condição física ou psíquica, em todos os níveis do sistema regular de ensino. Deste modo, a escola não deve garantir apenas a matrícula, mas, também, o aprendizado, o desenvolvimento intelectual e social e a permanência do aluno com deficiência em seu ambiente. Mantoan (2003), nesse sentido, retrata que as escolas inclusivas visam um modo de organização do sistema educacional que leva em conta as necessidades de todos os alunos e que deva ser estruturada em função dessas necessidades.

Enfim, a inclusão escolar se difere da integração, uma vez que aquela é a inserção de um aluno, ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. Já a inclusão, ao contrário, é a possibilidade de não deixar nenhuma criança fora das salas de aula do ensino regular, desde início da sua vida escolar (Idem, 2003). Assim, a busca não é somente para as escolas do campo, mas para todas as escolas, a fim de que se construam mais escolas que sejam inclusivas na tentativa de superar os modelos educativos herdados do passado, cujas características homogeneizantes negam a diversidade humana e acabam sendo promotoras da exclusão de diferentes segmentos sociais. Como podemos constatar na fala Caldar:

Buscamos a universalidade histórica de uma forma social que tenha o respeito à diversidade como pressuposto vinculado ao da igualdade substantiva entre todos os seres humanos. Para isso, a luta da classe que pode construir esse futuro que buscamos, precisa ser unitária. Inclusive a luta contra a padronização. E a educação e a escola precisam ser unitárias para poderem trabalhar com a diversidade, desde estes parâmetros que estamos aqui discutindo. As lutas da EdoC se inserem no desafio histórico da classe trabalhadora de construção da escola unitária, que respeite as particularidades tanto do campo como da cidade. E hoje, não temos como avançar ou radicalizar (ir à raiz) essa luta comum, sem enfrentar a avalanche capitalista neoliberal sobre a política educacional brasileira, toda ela. (CALDAR, 2015 p.7)

Portanto, para uma escola inclusiva deve-se compreender o que é diversidade, pois no campo temos diferentes sujeitos como: agricultores, pescadores, ribeirinhos,

quilombolas, povos indígenas, camponeses, povos da floresta, etc. São diferentes jeitos de produzir e de viver; de conhecer a realidade e de resolver os problemas. Diferentes formas de lutar e de escrever a própria história.

Em relação à população do campo essa pluralidade se manifesta no modo ou jeito de ser de cada um, de pensar, de acreditar, de compreender o mundo e de viver a vida, a partir de uma determinada cultura, tradição, religião ou filosofia de vida.

A diversidade é um bem da natureza e é própria das relações entre seres humanos. Já se disse que a diversidade (natureza e cultura) é civilizatória e a humanidade precisa se rebelar contra (pretensos) universalismos imperiais. As diferenças entre países, entre culturas, entre campo e cidade, entre organizações, gênero, etnias, não precisam ser motivos de exclusão e desigualdades, mas sim podem ser motivos de enriquecimento da convivência humana. (CALDAR, 2015 p.6)

A população que vive no campo tem suas particularidades e, portanto precisa de uma educação voltada para este contexto. Dessa forma, para que o processo de inclusão aconteça deve-se estabelecer uma parceria entre escola, família e comunidade. Ou seja, a instituição escolar deve, através de seu Projeto Político Pedagógico, (PPP), envolver tanto a família dos educandos como a comunidade em geral. Cabendo a estes, a participação, assídua, a tais eventos. (Brasil, 2006)

O mesmo autor ressalta que a não aceitação da família pode levar a criança com deficiência a assumir posturas indesejáveis e excludentes, como o isolamento, o que dificulta a sua inclusão escolar. Nesse processo de inclusão da criança com deficiência a família passa por diversos fatores, os quais podem, ou, não a impedir de se desenvolver. Sendo assim, é o posicionamento da família que vai determinar a inserção ou não da criança com deficiência no ambiente escolar, e, conseqüentemente, seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem bem como no convívio social.

A família por motivo de constrangimento, ou, por falta de conhecimento, interfere no desenvolvimento intelectual da criança: limitando a sua capacidade de ir além. Deste modo, “o processo de ajustamento a essa nova situação de vida familiar determinará o tratamento e o bem-estar da criança especial e de toda sua família” (BRASIL, 2003, p.52). Assim sendo, “superproteção ou negligência são constantes na vida dessa criança, e podem ser impedimentos que agravam ainda mais suas deficiências, porque existe o reforço da influência humana”. (BRASIL, 2003). Sendo assim:

[...] a criança com necessidades especiais somente terá um desenvolvimento saudável a partir do compromisso de seus pais de, também, se desenvolverem, isto é, de assumirem postura e atitudes que conduzem, também, o “crescer” com a criança. (Brasil, 2003, p. 53)

Muitos são os desafios que a família enfrenta tanto interna como externamente. Desta forma,

A família dependerá de todos os seus membros e das reações que eles tiverem, tanto frente aos processos de ordem interna como aos de causados por fatores externos, para que haja harmonia e boas condições de desenvolvimento para todos que dela fazem parte. (BRASIL 2003, p. 52)

No entanto, quando a família deseja ser inclusiva, ela supera todos os obstáculos, sem se desestruturar. Diversos são os fatores que precisam e devem ser pensados para a convivência com a diversidade. Porém, serão elencados somente os que mais interferem na inclusão escolar do aluno com deficiência. Entende-se que cada tipo de deficiência tem um grau de desafios que a família precisa vencer. O primeiro desafio enfrentado pela família é a escola não possuir espaços físicos adaptados às necessidades dos discentes com deficiência (Brasil, 2006).

Nessa perspectiva, nas escolas do campo, a precariedade no atendimento ao aluno com deficiência é ainda mais grave. Uma vez que a maioria das escolas do campo ribeirinha não possui rampas para o embarque e desembarque dos alunos, por exemplo. As embarcações são adaptadas às suas necessidades. Sem esquecer que elas não têm segurança, haja vista, que não existe coletes salva vidas nesses transportes. Por conta disso, é muito raro um aluno com deficiência física ser, adequadamente, inserido neste tipo de instituição escolar.

Outro desafio se dá na adaptação escolar de crianças com deficiência na escola, ao relacionarem-se com outras crianças não pertencentes à sua família. Diante disso, a criança com deficiência poderá precisar de acompanhamento ou de cuidador. Principalmente, as que têm a mobilidade reduzida. Assim, quando a criança com deficiência começa a frequentar a escola, podem surgir desafios, como o preconceito por parte dos seus colegas, os quais não querem se relacionar com a mesma.

3 – PROCESSO DE INCLUSÃO: ANÁLISE DA PESQUISA NA ESCOLA INVESTIGADA

A educação inclusiva é um tema que deveria ser mais debatido para que sua efetivação se concretize de fato, no entanto, ele traz grandes desafios para o sistema educacional ao provocar discussões acaloradas em reuniões com professores pais e a comunidade para reivindicar modificações na escola, para que a escola se torne um espaço acessível para o aluno com deficiência.

Deve-se entender que a diferença não pode ser vista como algo fixo e nem incapacitante nas pessoas mais sim aceita-la. Entendemos que isto se torna muito distante e complexo para a maior parte dos professores que trabalha com o conceito de que todos são iguais e que as turmas são homogêneas. Assim, a diferença não se materializa somente pela deficiência, mas por outras diferenças como raça, sexo, religião, entre outros.

Em decorrência deste fator por muito tempo as pessoas com deficiência não tiveram acesso à escola regular elas ficavam somente na casa ou eram atendidas em espaços segregados convivendo com colegas que também tinham deficiência. Desta forma, percebemos a segregação evidenciada pela distribuição desigual de indivíduos com deficiência por entre o conjunto de escolas, que é para ser tomada como espaço de oportunidades educacionais distintas mais geralmente não se faz.

O desafio atual é as escolas serem inclusivas, segundo Glat (1991), a integração “é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”. Ainda de acordo com Rodrigues (2006), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos qual o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”. Acerca desse modelo pedagógico é possível observar a exclusão dos alunos que não se adapta ao ensino oferecido na escola regular. Isto é, a escola investe no sentido de adaptar o aluno com necessidades especiais à escola regular, sem trabalhar a sua autonomia.

Em meio à pesquisa das escolas do campo ribeirinho no município de Cametá, atentamos para o número de alunos com deficiência regularmente matriculados na rede regular de ensino. Apresenta-se configurado abaixo o quadro das escolas da rede municipal que possuem alunos com deficiência matriculados.

Quadro01: Número de escolas e número de alunos com deficiência no município de Cametá.

| ESCOLA | Nº DE ALUNO COM DEFICÊNCIA |
|---|-----------------------------------|
| EMEIF de Ajó | 12 |
| EMEIF de Cametá-Tapera | 09 |
| EMEIF Jovina Machado dos Santos | 09 |
| EMEIF Professor Fulgêncio Wanzeler | 08 |
| EMEIF Professor João Gioca de Moraes | 12 |
| EMEIF Professor João Teixeira Távora | 08 |
| EMEIF Professora Maria Cordeiro de Castro | 10 |
| EMEIF Professora Osmarina Andrade Dos Santos | 09 |
| EMEIF São Benedito de Capiteua de Cacoal | 09 |
| Complexo Infantil Dom José Elias Chaves | 16 |
| EMEF Coronel Raimundo Leão | 12 |
| EMEIF Professora Francisca Arnaud de Pina | 07 |
| EMEIF Professora Maria de Nazaré Peres | 07 |
| EMEF Professora Maria Nadir Filgueira Valente | 14 |

| | |
|--|--------------------------|
| EMEIF Professora Maria Valda Braga Valente | 30 |
| EMEIF Professora Noêmia da Silva Martins | 17 |
| EMEF Raimunda da Silva Barros | 28 |
| EMEF Santa Santos | 12 |
| EMEIF Santa Terezinha | 13 |
| EMEI Maria Regina Assunção | 13 |
| EMEIF Capiteua De Carapajó | 09 |
| EMEIF De Bom Jardim | 12 |
| EMEF De Carapajó | 12 |
| EMEIF Doutor Gentil Bittencourt | 13 |
| EMEF Presidente Eurico Gaspar Dutra | 22 |
| EMEIF Nossa Senhora do Carmo | 07 |
| EMEIF Professor Celecina Braga de Melo | 05 |
| EMEIF De João da Silva | 10 |
| EMEIF De Jorocazinho I | 09 |
| EMEIF De Tabacal | 13 |
| EMEIF Francisca Xavier Alves Vasconcelos | 14 |
| EMEIF Jaituba | 07 |
| EMEIF Professor Benicio Moura | 08 |
| EMEIF Achilles Ranieri | 10 |
| EMEIF De Demóstenes Ranieri | 15 |
| EMEIF Professor João Moraes Bitencourt | 13 |
| EMEIF De Guajará de Carapajó | 15 |
| EMEIF Professora Maria Regina Aquime | 08 |
| EMEF Izabel Fernandes dos Santos | 16 |
| EMEIF Raimundo Corrêa Cruz | 08 |
| EMEIF São Tomé | 12 |
| EMEIF Divino Espirito Santo | 09 |
| EMEIF Gracinda Peres | 09 |
| EMEIF Nossa Senhora do Carmo | 15 |
| EMEIF Professor Raimundo Da Costa Caldas | 08 |
| EMEIF São Pedro | 10 |
| TOTAL: 46 Escolas | TOTAL: 733 Alunos |

Fonte: Divisão de Estatística Educacional e Censo Escolar de Cametá, ano 2018.

De acordo com o quadro observamos que no município de Cametá há um total de 46 escolas que têm estudantes com deficiência perfazendo um total de 733 alunos. Um número bastante satisfatório para uma pesquisa, entretanto a pesquisa foi realizada apenas em uma das 46 escolas.

No decorrer da pesquisa confirmamos que a inclusão é uma construção permanente. Então, em entrevista realizamos a seguinte pergunta *O que você entende por inclusão escolar?* Obtivemos em resposta:

Bom à inclusão não se faz só na escola, digo na sala de aula mais na sociedade em si, no entanto, é um desafio para nós professores incluir o aluno com deficiência na sala de aula, pois não tenho professor ajudante e se preciso atender a todos os alunos. (PROFESSOR A).

O segundo entrevistado diz que:

Entendo que a inclusão apesar de ter suas leis e decretos que a asseguram não se efetiva de fato, pois nós enquanto professores por vezes solicitamos suporte e recursos juntamente a gestão e nem sempre somos atendidos. Há muito a falta de capacitação acerca da inclusão, fato esse que nos limita por vezes a sala de aula. (PROFESSOR B)

Entendemos na fala dos professores a grande responsabilidade que eles põem na gestão da escola, no entanto se esquecem do papel fundamental do professor junto aos alunos com deficiência ou mesmo os ditos “normais” que por vezes tem dificuldades de aprendizagem, o que não caracteriza uma deficiência em si. De acordo com Blanco (1998) “O desenvolvimento das escolas inclusivas implica modificações substanciais na prática educativa, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança e capaz de dar respostas às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidade grave”.

Em entrevista perguntamos ao gestor se ele *considera a sua escola inclusiva? Por quê?* A resposta foi:

Do ponto de vista físico (estrutura) não é inclusiva, no entanto procuro junto à equipe pedagógica e aos professores sempre buscar condições para atender aquela ou aquele aluno com deficiência ou não fazendo os devidos encaminhamentos como no caso do atendimento educacional especializado haja vista que não temos na escola AEE.(GESTOR).

De acordo com a resposta da pergunta anterior realizamos a seguinte pergunta *Quais ações são realizadas para envolver a família num trabalho voltado para a inclusão?*

Sempre buscamos trabalhar em parceria com a família de forma geral e mais ainda com a família dos alunos com deficiência, fazemos visitas

domiciliar, reuniões escolares entre outras atividades para integrar os pais também na escola (GESTOR).

Através das falas percebemos que a inclusão escolar vem se caracterizando como um processo de educar-ensinar alunos com deficiência e alunos sem deficiência em tempo parcial ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Embora esse processo se dê a passos lentos, leva-se em consideração a dedicação da escola para com a inclusão e integração de alunos com deficiência. Pois para Pereira (1980, p. 3), integração “é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”.

A partir da pesquisa e com base nas entrevistas observamos que a convivência entre crianças com e sem deficiência é benéfica para ambas ao vivenciarem diferentes formas de conhecimento e de comunicação através de libras, braile, recursos de tecnologia assistiva e da comunicação alternativa e aumentativa, entre outros. Mas principalmente por terem a oportunidade de vivenciar verdadeiros momentos de colaboração, ajuda mútua e solidariedade essenciais nos dias atuais.

A intenção é de que as escolas possam aderir à educação inclusiva para enfrentarmos esse desafio tão necessário. Destaca-se o enfoque na formação de professores, sendo o objetivo não de adquirir conhecimento mais sim de desenvolver a capacidade de adquirir conhecimentos. Tanto quanto seus alunos os professores precisam sentir-se incluídos.

Na formação continuada duas realidades precisam ser consideradas: a pessoa do professor e a equipe (professor e escola). Um bom projeto de formação continuada para professores que querem incluir não só os alunos com deficiência mais todos os alunos deve proporcionar espaços destinados ao trabalho em equipe dos professores, com objetivo de fomentar a reflexão sobre a importância do reconhecimento das diferenças como um fator que qualifica o ambiente escolar e oportunizar encontros periódicos entre os distintos membros da comunidade escolar para debater iniciativas de melhoria.

Um aspecto muito importante é a viabilidade de se ter na escola uma sala destinada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ser oferecido para alunos com deficiência ou altas habilidades que dele necessitem. O AEE diferencia-se completamente do trabalho realizado na sala de aula comum ao ser ofertado nas salas de recursos em horário oposto ao que o aluno frequenta a escola, individualmente ou em pequenos grupos, por um professor com formação específica. (Brasília, 2010)

A busca por soluções que beneficiem o aluno advém da parceria entre o profissional do AEE e os professores do ensino regular, para garantia de acesso e permanência com ênfase na escola e assim poder combater a exclusão. Para tanto o professor do AEE deve articular-se com o professor da sala comum, orientando-o sobre

o uso de equipamentos e materiais de acessibilidade e coletar informações a respeito da aprendizagem do aluno.

CONCLUSÃO

O processo de inclusão escolar em nossa sociedade é um grande desafio, embora tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino não possui as condições institucionais necessárias para sua viabilização. Para a proposta de educação inclusiva a escola precisa adotar uma gestão democrática, participativa, onde todos os envolvidos no processo educacional possam ajudar a oferecer um ensino que valorize as potencialidades, dos educandos. Neste processo, a formação dos profissionais envolvidos com a educação é de fundamental importância, para transformação da prática educativa.

O professor como gestor do currículo precisa de auxílio de profissionais como, coordenadores e supervisores pedagógicos, assim como, de especialistas do atendimento especializado para que em parceria desenvolvam práticas cada vez mais inclusivas.

De modo geral, entendemos que embora a escola precise ser bem estruturada fisicamente para atender a todos os alunos, nossa concepção é que um bom Projeto Político Pedagógico é quem vai definir a escola como inclusiva, pois não basta apenas que os professores adequem suas aulas de acordo com cada deficiência de seus alunos, mas uma proposta alicerçada na concepção de escola como espaço de inclusão, com currículo contextualizado, metodologia e avaliação coerente, que respeite o ritmo de aprendizagem dos alunos, a fim de que as novas gerações construam sua formação sob a perspectiva do respeito à diversidade humana, para que assim possam ser eliminadas as barreiras de qualquer natureza, como oportunidades educacionais e sociais a todos os alunos indiscriminadamente.

As crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. Nesse sentido ele afirma que priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores (MANTOAN, 2002).

Em termos gerais, destacamos o alcance aos objetivos propostos como a verificação dos principais desafios e/ou dificuldades e as motivações no processo de inclusão escolar, o qual ficou evidente que o problema das escolas se dá pela falta de estrutura mais em sua maior parte pela falta de conhecimento dos professores acerca de como incluir o aluno com deficiência.

O segundo objetivo foi estabelecer o levantamento das escolas do município que possuem alunos com deficiência onde conseguimos trazer o panorama apenas do ano de 2018 constando 46 escolas para um total de 733 alunos com deficiência regularmente matriculados. E por último e não menos importante analisar a atuação da gestão e do

professor na inclusão escolar, tendo este objetivo ficado evidente na fala dos professores e do gestor da escola onde percebemos o quão eles fazem o possível para tornar a escola inclusiva para todos rejeitando qualquer forma de exclusão.

De acordo com Rodrigues (2006): O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação.

A inclusão educacional é uma ação educativa, que embora encontre extremos desafios em incluir alunos com deficiência, e isso esteja na legislação, não se efetiva somente por determinação da política nacional de inclusão educacional. É necessário que façamos a nossa parte para consigamos alcançar o objetivo de escolas cada vez mais inclusivas e que de fato a inclusão aconteça.

Embora as escolas do campo não contem com acessibilidade para os alunos com deficiência, isso não significa que não está apta a recebê-los significa, sim, que deve continuar discutindo sobre a necessidade de adequação dos espaços em reuniões com toda comunidade escolar, fomentando e favorecendo o desenvolvimento de um espírito coletivo que seja sensível às necessidades dos alunos para a melhoria no espaço escolar, entendendo que a educação é de responsabilidade compartilhada.

A educação inclusiva não se esgota na observância da lei que a reconhece e garante, ela requer uma mudança de postura, percepção e de concepção dos sistemas educacionais. Isso implica ampliar o conceito de educação especial e trabalhar para e pela diversidade, reformulando princípios, metas e currículos para escolas dentro da ótica inclusiva.

REFERENCIAS

ALBINO, Jéssica. **Breve trajetória histórica da Educação Especial no mundo e no Brasil** Vídeo.

BATISTA, Cristina A. Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 set. 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. **Constituição República Federativa do Brasília**. 8ª. ed. Brasília: Saraiva, 1988.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1999.

_____. Decreto nº 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.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961: Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, 1961.

_____. **Lei 10.098, de 23 de março de 1994.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. Ministério da educação. Secretária de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física.** Brasília-DF, 2006. BRASIL. Ministério da educação. Secretária de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência física-2.** ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silva Marcia Ferreira. **Educação Especial na Educação do Campo: 20 Anos de Silêncio no GT 15.** Rev. Bras. Ed.Esp. Marília, v 17, p 93-104, Maio-agosto, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.** Porto Alegre, julho de 2015.

FERREIRA, Windyz Brazão. **Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2006.

GIL, M. (Org.). **Deficiência Visual.** Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GODOFREDO, V. L. F. S. **Integração e/ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UERJ, 1991.

GOMES, Adriana Leite Lima verde. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual** / Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica.** In: HAGE: Salomão Mufarrej (Org). **Educação do**

- Campo na Amazônia: Retratos e Realidades das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade LEPED/UNICAMP, 2002.
- _____. Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>
- _____. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. Maria Teresa Eglér. **Ensinando à turma toda as diferenças na escola.** Pátio – revista pedagógica. ano V, n. 20, fev./abr. 2002, p.18-23.
- MARTINS, L. A. R. et. al (org.). **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N. S. (org.). **Fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância.** In: **Curso de Formação em Educação a Distância.** Brasília: S.E.S.D./UniRede.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NETTO, A. A. O. **Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial, desafios e armadilhas.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- NEVES, M. C. D. et al. **Ensino de Física para portadores de deficiência visual: uma reflexão.** Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, ago. 2000, p. 14-17.
- NOGUEIRA, J. S. et al. **Utilização do Computador como Instrumento de Ensino: Uma perspectiva de Aprendizagem Significativa.** Revista Brasileira de Ensino de Física, n. 22 (4), 2000, p. 517-522.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. VYGOTSKY, **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.
- PEREIRA, F. K. **O Desafio da Educação na Sociedade Pós- moderna: Integrar tecnologia e pedagogia.** Disponível em: http://pontodeencontro.proinfo.mec.gov.br/artigo_franz.htm
- PEREIRA, M. **Desenvolvimento psicológico segundo Vygotsky - Papel da Educação.** Disponível em: http://www.dinvinopolis.uemg.br/revista-eletronica3/artigo9-3.html_art1
- PEREIRA, Olívia et al. **Educação Especial: atuais desafios.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias**. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade**. Porto: Porto, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SDH (SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, Ministério da Justiça, 2^a. ed. 1997.

SEMED. **Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Estatística Educacional e Censo Escolar**. Referência ano de 2018. Acesso em: 30 jan. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: atlas, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992. p. 21, 70.

A ACESSIBILIDADE E A INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA: UM DESPERTAR PARA A REALIDADE

Marlúcia Lopes Moraes¹

Elson Ferreira Costa²

Waldma Maíra Menezes de Oliveira³

RESUMO:

Atualmente, são comuns relatos científicos e do senso comum sobre problemas existentes em escolas da rede pública, a respeito da acessibilidade arquitetônica e pedagógica oferecida aos alunos com deficiência. As leis apontam para a obrigatoriedade de as escolas ofertarem ensino de qualidade a essas pessoas. Dessa maneira, espera-se de fato, que esses direitos sejam colocados em prática, a fim de garantir a inclusão escolar. Nesse sentido, este estudo buscou analisar o processo de inclusão e a garantia de acessibilidade aos alunos com deficiência física em duas escolas municipais de Cametá-PA. A pesquisa se desenvolveu por meio de estudo qualitativo em duas escolas (uma do campo/ribeirinha EMEF de Mutuacá de Baixo e uma da cidade EMEIF Santa Terezinha). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, da qual participaram onze pessoas envolvidas nas instituições educacionais. Os resultados mostram que tanto a escola da cidade que apresenta alunos com deficiência física quanto à escola do campo, não atendem as garantias de acessibilidade arquitetônica e pedagógica para efetivar uma proposta inclusiva de qualidade. Assim, é preciso que, comunidade, município e escolas comprometam-se com a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência física, construindo projeto político-pedagógico que exijam formações, currículo, metodologias adequadas, adaptações físicas das instituições com mobiliários e recursos pedagógicos que contribuam para o progresso do aluno em condições físicas, linguísticas e sociais.

Palavras-chave: Educação do Campo. Acessibilidade. Deficiência física.

¹ Licenciada em Letras/Língua Portuguesa pelo CUNTINS/CAMETÁ/UFPA. Especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Cursando Especialização em Educação Inclusiva no Campo pelo CUNTINS/CAMETÁ/UFPA.

E-mail: lopesmarlucia@bol.com.br.

² Bacharel em Terapia Ocupacional (UEPA). Doutorando em Teoria do Comportamento (UFPA).

E-mail: elsonfcosta@gmail.com.

³ Professora Assistente II da UFPA. Mestra em educação e pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (UEPA). Doutoranda em Educação (PPGED/UEPA).

E-mail: waldma@ufpa.br.

1. INTRODUÇÃO

De maneira geral, o contexto histórico educacional brasileiro referente à pessoa com deficiência foi marcado por diversos embates, o que inicialmente proibiam ou dificultavam o ingresso dessas pessoas no ambiente escolar. Entretanto, a partir de aparatos legais tem sido possível incluir pessoas com deficiência nos espaços educacionais, sendo necessário o uso de estratégias em nível atitudinal, comunicacional, arquitetônico e pedagógico.

Diante disso, nos últimos tempos, temos presenciado no Brasil inúmeras discussões sobre a diversidade aliada à luta pela ampliação das políticas de inclusão das pessoas com deficiências tanto nas escolas do campo quanto na zona urbana, e pela falta de um diálogo que possibilite a aproximação, leva-nos a cometer que quando se pensa nas relações entre a cidade e o campo, depara-se no distanciamento de culturas, políticas, sujeitos, filosofias, entre outros elementos. A caracterização idealizada pelas pessoas da cidade em relação aos sujeitos do campo é de um povo atrasado, sem estudos, uma idealização preconceituosa, onde se julgam superiores em relação aos do campo.

Enquanto, os sujeitos do campo idealizam o povo da cidade, como um povo que tem educação, estudo e são mais qualificados e próximos dos recursos, logo, se julgam inferiores a eles. Esses tachismos são feridas sociais, criadas por um modo de produção capitalista, tornando os direitos desiguais, marginalizados pela falta de um olhar afetoso, ainda assim, a falta de diálogos para com as diversidades dos sujeitos que não são apreciados pela sociedade majoritária.

Diante disso, a presente pesquisa situou-se na perspectiva da Educação Especial/Inclusiva, a partir do questionamento: as escolas municipais estão preparadas para garantir acessibilidade pedagógica e arquitetônica para receber alunos com deficiência física? Considerando esta problemática, o objetivo deste estudo foi analisar o processo de inclusão e a garantia de acessibilidade aos alunos com deficiência física em duas escolas municipais de Cameté-PA. Como objetivos específicos buscou-se identificar o quantitativo de alunos com deficiência física (DF) na rede municipal de educação; verificar se as escolas dispõem de acessibilidade em nível arquitetônico e pedagógico para atender alunos com deficiência física de acordo com os aportes legais; e analisar como está sendo executado e adaptado os trabalhos pedagógicos para estes alunos;

Nesse sentido, a relevância desta pesquisa se dá, primeiramente, pela escassa existência de trabalhos com este objetivo no contexto educacional do município de Cameté/PA e, sobretudo, porque a pesquisadora tem uma relação pessoal e profissional pelas duas escolas, ou seja, foi na escola do campo/ribeirinha, EMEF de Mutuacá de Baixo, onde se desenvolveu todo o seu ensino fundamental e partes do ensino médio (por meio do Sistema Modular de Ensino – SOME) e também por ser oriunda desta comunidade, Mutuacá de Baixo. Isto é, a partir do curso da Especialização em Educação

Inclusiva no Campo houve o interesse em re-afirmar o compromisso com as pessoas com deficiência que residem na comunidade e redondezas, além de oferecer gratuitamente formações que venham contribuir nos planejamentos e na prática de ensino dos professores. Já a escola da cidade, EMEIF Santa Terezinha, por estar exercendo o cargo de agente administrativo há quatro anos é que também houve a curiosidade e ao mesmo tempo angústias em contribuir para o processo de inclusão e acessibilidade, oferecer a eles frutos que foram colhidos durante um ano no Curso.

1.1 Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo, desenvolvida em quatro níveis: arquitetônico, pedagógico, comunicacional e atitudinal, mas pela gama de informações coletadas, restringiu-se em apenas dois (arquitetônico e pedagógico). Os ambientes de pesquisa foram: uma escola do campo/ribeirinha EMEF de Mutuacá de Baixo e uma da cidade EMEIF Santa Terezinha, ambas, da rede regular de ensino do município de Cametá/PA. A pesquisa constou com a participação de 11 pessoas envolvidas nas escolas. Da escola do campo, EMEF de Mutuacá de Baixo, participaram um diretor, um coordenador pedagógico, um professor que recebe alunos com deficiência (menos a física) e uma mãe. Da escola da cidade participaram um diretor, um coordenador pedagógico, dois professores (um titular e um auxiliar), um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um aluno com deficiência física e uma mãe.

Em relação aos aspectos éticos, realizou-se uma conversa formal com os participantes para esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa. Àqueles que aceitaram participar foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E aos diretores entregou-se o Termo de Autorização de Uso de Imagens para que fosse devidamente preenchido e assinado.

Quanto à formação dos participantes profissionais da educação, pode-se afirmar que (sete) possuíam graduação em Pedagogia, dois eram especialistas em psicopedagogia, dois em gestão escolar, um em gestão escolar na educação básica e dois em educação inclusiva e especial. O quadro abaixo apresenta, detalhadamente, as informações dos participantes.

Quadro 1 – Informação dos participantes da pesquisa.

| ENTREVISTADOS | ESCOLA | PARTICIPANTE | FORMAÇÃO | |
|----------------------|--------------------------|---------------------|------------------------------|---|
| | | E1 | Diretor | Graduação em Matemática e Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia |
| | EMEF de Mutuacá de Baixo | E2 | Coordenador pedagógico | Graduação em Pedagogia |
| | (Campo) | E3 | Professor | Graduação em Pedagogia e Espanhol. Especialização em Gestão Escolar; Educação Inclusiva e Especial; Psicopedagogia |
| | | E4 | Mãe de aluno com deficiência | **** |
| | | E5 | Diretor | Licenciatura em Ciências com habilitação em biologia. Especialização em Gestão Escolar na Educação Básica |
| | EMEIF SANTA TEREZINHA | E6 | Coordenador pedagógico | Graduação em Pedagogia |
| | | E7 | Professor titular | Graduação em Pedagogia |
| | (Cidade) | E8 | Professor auxiliar | Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação Inclusiva e Especial. |
| | | E9 | Professor do AEE | Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação Inclusiva e Especial. |
| | | E10 | Aluno com DF | **** |
| | E11 | Mãe do aluno com DF | **** | |

Fonte: Elaboração própria.

Para compor os instrumentos e elementos necessários para a coleta de dados, realizou-se um estudo da arte⁴, sobre as temáticas: deficiência física no campo / acessibilidade para alunos com deficiência física no município de Cameté/Pa. Ressalta-se que neste município, este é o primeiro trabalho que traz para a discussão acessibilidade e inclusão para alunos com deficiência física na perspectiva contextual entre o campo e a cidade.

Neste sentido, com base em Miranda (2010) e Silva (2018), realizou-se um roteiro semiestruturado entre 8 a 17 perguntas, instigando a conhecer os posicionamentos sobre

⁴ Pesquisa Estudo da Arte no site “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES” nos últimos três anos e no google acadêmico.

inclusão e acessibilidade das escolas, experiência, desafios e dificuldades para trabalhar com alunos com deficiência, em especial, a física. Além de conhecer a experiência profissional, as mudanças ocorridas nos espaços escolares, percepção quanto à prática de ensino. Durante a realização da pesquisa na escola da cidade, realizou-se um estudo de caso com o aluno com DF.

O contato com os participantes deu-se, individualmente, convidados a contribuir para o andamento da pesquisa. Àqueles que aprovaram e sentiram-se preparados para responder o roteiro de entrevista foi entregue o TCLE em duas vias. Após a ficha devidamente preenchida, entregava-se uma cópia a cada participante.

Para realizar a coleta de dados foi preciso a utilização de um celular com gravador de voz. As entrevistas ocorreram em horários escolhidos pelos participantes, e os áudios obtidos foram transcritos, estruturados e interpretados de acordo com a Análise do Conteúdo de Bardin (2009, p. 9), a qual refere este método como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

1.1.2 Lócus da pesquisa

Depois do contato com a direção das escolas e realizada a solicitação e autorização para a coleta de dados, foi possível fazer um levantamento do quantitativo de alunos com deficiência matriculados na rede municipal / Secretaria Municipal de Educação – SEMED e principalmente nas duas escolas, EMEF de Mutuacá de Baixo e EMEIF Santa Terezinha. Na escola do campo/ribeirinha, EMEF de Mutuacá de Baixo, pertence a rede municipal de ensino de Cametá/PA, no momento da pesquisa não possuía nenhum aluno com DF. Esta escola, no ano de 2018, apresentava um quantitativo de 372 alunos, divididos em 16 turmas, funcionando em dois turnos: pela manhã com 226 alunos do ensino da Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano e Ensino Médio, por meio do Sistema Modular de Ensino – SOME; já no turno da tarde, com 146 alunos do 4º ao 9º ano do Ensino fundamental.

Nela, trabalhavam 24 servidores, sendo 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 16 professores, 1 secretário, 2 agentes de serviços gerais e 3 agentes de apoio e segurança. A escola, está localizada em terreno doado por uma professora que trabalha na instituição; o prédio foi recentemente construído em madeira de lei e está em boas condições de conservação, possui, além das salas de aula, biblioteca, pátio, e demais dependências administrativas. De acordo com a direção, a instituição possui quatro alunos com deficiência com laudo médico, além de outros identificados pelos professores, mas não apresentam laudo que atestam a deficiência. Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), ainda está em processo de construção.

Já na escola da cidade EMEIF Santa Terezinha, que também é da rede municipal, recebeu no ano de 2018, 20 alunos com deficiência, inclusive a física, com um total de

816 alunos, em 31 turmas, funcionando em quatro turnos: manhã com 323 alunos, intermediário com 241, tarde com 173 e noite com 79, ofertando Ensino da Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA. É composta por um quadro de 77 funcionários, sendo: 1 diretor, 2 vice-diretoras, 2 coordenadores pedagógicos, 1 formadora do PNAIC, 46 professores, 1 secretária, 7 agentes administrativos, 6 agentes de serviços gerais, 1 manipuladora de alimento, 3 agentes de portaria e 7 agentes de apoio e segurança.

O PPP desta escola foi elaborado em 2013 e vem sendo resignificado a cada dois anos. A última versão é de 2015, no ano de 2019, de acordo com a coordenação, o PPP passará por uma nova atualização, sendo que o tema abordado é “valores comportamentais”, o qual foi selecionado a partir de uma pesquisa realizada no bairro Nova Cametá, onde contatou-se que precisaria implantar projetos relacionados ao desenvolvimento humano e social, objetivando minimizar problemas como a violência (física e moral), o baixo desempenho dos alunos, evasão e projetos que abordam questões dos valores familiares e morais, cidadania, direitos e deveres, drogas, gravidez na adolescência, dentre outros, uma vez que o bairro traz um histórico destes temas e que necessitaria de um amparo da escola para amenizar a realidade apresentada.

Além dos “projetos micros” que são construídos ao longo do ano, existe o “macro” titulado “Família e escola: uma parceria necessária” coordenado há dois por uma professora, este projeto tem a finalidade de acompanhar a familiar e alunos, as suas dificuldades, buscam formas para que o desfecho do aluno seja de sucesso e desempenho. Ressalta-se que a escola passou por uma reforma geral e ampliação no ano de 2011, onde foram construídos: (02) duas salas de aula e banheiros reformados com estrutura para acessibilidade, além de outras reformas e ampliações.

O quadro abaixo apresenta, informações quanto ao quantitativo de alunos com deficiência que se encontram nas escolas pesquisadas.

Quadro 2 – Informação dos alunos com deficiência.

| ESCOLA | QUANT. | CATEGORIA | AEE | SALA REGULAR |
|--------|--------|-------------------------------------|-----|--------------|
| Campo | 1 | Síndrome de Rubinstein-Taybi | | |
| | 1 | Baixa visão | | X |
| | 2 | Transtornos funcionais específicos | | |
| | 4 | Transtornos funcionais específicos* | | |
| Cidade | 1 | Deficiência auditiva | | |
| | 1 | Deficiência física | X | X |
| | 1 | Baixa visão | | |
| | 13 | Deficiência intelectual | | |

Fonte: Elaboração própria.

A EMEF de Mutuacá de Baixo mesmo construída recentemente, não possui sala multifuncional, ou seja, os alunos com deficiência são apenas incluídos na sala regular, mas não fazem acompanhamento. Já a escola da cidade, EMEIF Santa Terezinha, os alunos são incluídos na sala regular e também realizam o atendimento especializado no contraturno na sala do AEE.

*Os alunos nesta categoria não são considerados alunos com deficiência, de acordo com os aportes legais (Lei 13.146 de 2015), mas a escola considera relevante realizar um acompanhamento, haja vista que este ele possui muitas dificuldades e com a ajuda do atendimento consegue se desenvolver e avançar nos estudos.

2. A INCLUSÃO ENTRE DIVERSOS OLHARES

Historicamente, várias reformas foram importantes para que houvesse mudanças nos sistemas educacionais, sobretudo nos currículos, na acessibilidade e na qualidade de ensino, o que é crucial para o atendimento de alunos com deficiência nas escolas, bem como, para visar políticas voltadas para estes indivíduos, como serão abordadas em seguida.

2.1 Aspectos legais da Educação Especial

A Emenda Constitucional nº 12/1978 em seu artigo único destaca que a educação especial busca proporcionar aos alunos com deficiência, o atendimento e educação em modalidades diferenciadas, com métodos didáticos que promovam a aproximação do aluno especial com a turma regular, sem que haja comprometimentos que intrometam tanto a sua formação educacional quanto a sua participação junto da classe.

Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca de (1994, p. 4) destaca que a Educação Especial como uma forte estratégia pedagógica propõe que

[...] uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. [...] Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.

Nesse olhar e dos direitos legais, todas as classes, etnias, raças, culturas, têm direito de compartilhar dos mesmos tratamentos, todavia com dignidade e sem preconceito. A escola é um desses lugares que se espera a criatividade, a personalidade, a valorização às diferenças e principalmente a inclusão de todos nas classes regulares de ensino e na sociedade, pois escolas inclusivas propõem projetos com meios e metas a

obter e atender as particularidades individuais dos educandos, respeitando não apenas as suas deficiências, mas o tempo de construir e de aprender, aquilo que considere relevante para a vida.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei, nº 9.394/2017), comprometendo-se com o processo inclusivo e especial de forma a abranger a todos no âmbito da educação especial, destaca que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação que frequentam instituições de ensino na rede regular, sejam assegurados, metodologias, recursos e planejamentos voltados para atender às suas necessidades. Nesse sentido, é fundamental que as pessoas com deficiências e os demais envolvidos lutem pela execução de seus direitos.

2.2 A interface da Educação Especial no Campo

Entendemos que o avanço ocorrido na compreensão do conceito e da prática de Educação do Campo está relacionado com a valorização e respeito aos saberes dos povos das águas e das florestas, isto é, da própria cultura camponesa; o desenvolvimento de políticas públicas com profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção, reprodução social da vida e a valorização da identidade a partir de metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos.

De acordo com o Decreto, nº 7.352/10 que trata sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em seu art. 1º, destaca que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são responsáveis pelo desenvolvimento, ampliação e qualificação de educação às populações do campo: pescadores, agricultores, quilombolas, dentre outras.

Nessa perspectiva, as escolas do campo juntamente com os professores precisam desconstruir qualquer ato de preconceito e criar vínculos humanos, ou seja, não basta apenas aceitar alunos com deficiência na escola ou apenas cumprir o que consta nos documentos legais, mas é preciso reconhecer o processo inclusivo, respeitando a cultura, costumes e acolhendo a individualidade e subjetividade de cada um.

Para Barros, Brito e Guedes (2017), a inclusão parte de um paradigma educacional, no qual, o sujeito não mais precisa se adequar as necessidades da escola, mas sim o inverso. Portanto, a escola precisa se adaptar pedagogicamente, arquitetonicamente e comunicacional para receber as diferenças dos alunos. Nesta ótica, tem-se constatado que a realidade brasileira está se aproximando do conceito de inclusão tão esperado pelas pessoas com deficiência. Portanto, compreende-se, que é necessário revisar alguns pontos e ideias sobre a inclusão e que irão ajudar a tecer o percurso da pesquisa.

2.3 Prática docente na perspectiva da Educação Inclusiva

A partir da Declaração de Salamanca (1994), os países passaram a atender as necessidades educacionais de todas as pessoas de forma igualitária, independente das condições pessoais, econômicas e socioculturais. Este documento defende a inserção da Educação Inclusiva e, as pessoas com deficiências passaram a ter os mesmos direitos dos demais, portanto, as escolas foram obrigadas a se adequar a realidade dos alunos. Logo,

Requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares. (BRASIL, 1994, p. 8).

Na atualidade não apenas se busca perfis profissionais diferenciados, mas estratégias adequadas e significativas para a inclusão educacional, por isso, os educadores são tão importantes neste processo. Estes devem se aperfeiçoar às práticas pedagógicas e curriculares para a diversidade (MARCOTTI; MARQUES, 2017).

Em 2015 foi aprovada a lei nº 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta foi implantada para assegurar as condições necessárias e fundamentais para as pessoas com deficiência, sobretudo incluindo-as em todos os ambientes da sociedade. No art. 2º 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 destruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1).

Entretanto, a inclusão é um processo lento e que merece cuidado, envolvimento, participação e respeito por todos, bem como, capacitando os alunos para viverem e conhecerem o universo do conhecimento. Nesse sentido, a escola só estará ao alcance da inclusão, se todos os envolvidos abraçarem o compromisso com a educação dos alunos, escola, pais, comunidade e órgãos educacionais e governamentais.

Contudo, nem sempre é possível, buscar nas formações, soluções para amenizar as dificuldades enfrentadas, diariamente, com alunos com deficiência, já que, por um lado, tem-se poucas ações especializadas promovidas por secretarias de educação, escolas e setores privados, gerando muitas vezes, desistências de alunos. De outro, os materiais e

recursos nem sempre são acessíveis a deficiência de cada aluno, afetando também o atendimento, uma vez que os recursos implicam na prática do professor.

3. AS CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL

A Lei de Acessibilidade nº 10.098/2000 é o marco legal que garante as pessoas com deficiência, a acessibilidade com segurança nos ambientes públicos e privados, sem barreiras que as impeçam de ir e vir, espaços sinalizados e adequados, banheiro acessível, espaços disponíveis para pessoas que usam cadeira de rodas, elevadores, entre outros. Mas, acessibilidade e acesso são palavras distintas, entende-se que a primeira refere à disposição de recursos pedagógicos e tecnológicos para a eliminação de obstáculos; enquanto a segunda, vai além, ou seja, refere-se ao ingresso e permanência de educandos nas instituições educacionais. Com isso, o documento legal seguinte, reforça sobre o entendimento de acessibilidade:

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 pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, p. 1).

Recentemente foi aprovado o Decreto nº 9.296/18 que regulamente o art. 45 do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este decreta que os projetos arquitetônicos devem atender as exigências das normas técnicas de acessibilidade da ABNT. Portanto, as escolas deveriam ser construídas com o propósito de incluir e permitir acessibilidade às crianças, além de atraí-las para a comunicação, para a construção de novas habilidades, convivência, participação e oportunidades para que de fato não estejam afastadas dos demais alunos sem deficiência ou realizando atividades isoladas, sem acompanhamento e longe da sua realidade.

Quando os ambientes se adéquam com recursos e acessibilidade adequados à pessoa com deficiência, a mesma consegue se locomover e sentir-se autônoma, motivada e principalmente consegue superar o senso comum, vivendo em sociedade como as demais pessoas. Porém, os desafios nas escolas são intensos e as formações existentes ou disponibilizadas pelos municípios e órgãos educacionais, anualmente, são insuficientes para atender o quadro de servidores. O importante é que o professor consiga compreender as diferenças dos alunos com DF, a fim de realizar atividades e recursos didático-

pedagógicos que alcancem o fortalecimento do ensino e qualidade de vida desse sujeito do processo (MARCOTTI; MARQUES, 2017).

4. INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

O presente trabalho vem trazer para a discussão a deficiência física no contexto educacional campo e cidade de Cametá. Neste sentido, o Decreto nº 13.146/2015 conceitua no Artigo 3º sobre deficiência e no Artigo 4º sobre a deficiência física:

I - Deficiência – 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;
I - Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (BRASIL, 1999, p. 1).

Essas terminologias correspondem a parte do corpo afetada e para cada pessoa existe um estudo mais profundo, com diversos tipos e graus de comprometimentos (BRASIL, 1999). E nas instituições educacionais o envolvimento dos alunos com deficiência física nas atividades, consiste quando se oferece estrutura adequada à sua condição específica, com segurança, conforto e comunicação.

Ainda de acordo com este decreto, os equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados às pessoas com deficiência são recursos e materiais pedagógicos que devem ser encontrados nas salas de recursos multifuncionais, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo assim, o professor deverá verificar quais mais se ajustam às condições e necessidades de cada educando.

A NBR 9050/2015, normativa que indica como os ambientes urbanos e rurais devem ser planejados, construídos e adaptados às condições de acessibilidade, considerando as especificidades de cada pessoa com ou sem ajuda de aparelhos específicos, neste caso a cadeira de rodas. Enquanto, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado pelo professor especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais, onde propõe identificar, planejar, organizar e desenvolver atividades adequadas as necessidades dos alunos. É indispensável, que estas atividades

desenvolvidas, não sejam apenas uma cópia da sala regular, mas um diferencial para a vida destes seres (MEC, 2015).

Nesta sala, também é recomendado que inclua a Tecnologia Assistiva (TA), são recursos produzidos e adaptados de baixo e alto custo que proporciona e amplia desenvolvimentos nos alunos, promovendo motivação e rendimento no ensino, fisicamente, linguisticamente e socialmente (ANACHE; RESENDE, 2016). Assim, quando as escolas não possuem recursos, equipamentos, parcerias e profissionais especializados para trabalhar com os alunos com deficiência, há um rompimento, exclusão, ou seja, o aluno está apenas frequentando a sala regular de ensino e sem realizar nenhuma atividade específica para o seu desenvolvimento. No entanto, quando os professores planejam e executam aulas com recursos dinâmicos, os alunos sentem-se atraídos pelo novo, pelo brincar, pelo criar, consegue atingir pequenos avanços, tão significativos e estimulantes para a vida.

Outro ponto de extrema importância é a criação de vínculos entre escola e comunidade, além da participação efetiva da família nas atividades educativas dos alunos. De acordo com Barros, Brito e Guedes (2017), o desejo de inclusão é unânime, entretanto demanda parceria da família, da escola e da comunidade como um todo, cabendo elaborar políticas públicas inclusivas que trazem para o contexto, transformações educacionais.

Neste sentido, o processo de inclusão requer práticas inovadoras por parte dos professores, com métodos eficazes e que abranjam as diferenças existentes nas salas de aula e com posturas críticas e reflexivas. Logo, quando há exigências de posturas, métodos e estratégias adequadas para trabalhar com alunos com deficiência, requer profissionais engajados no processo inclusivo com formação inicial e continuada, Teixeira, Fernandes e Bernardes (2016).

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

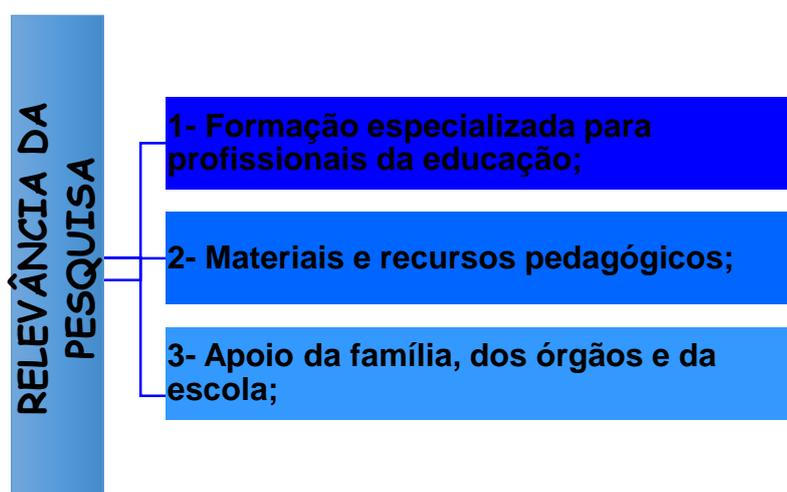
Desde 2004, com a aprovação do Decreto Federal nº 5.296, a definição de acessibilidade foi se ampliando, e desde então, a sociedade vem tomando consciência da importância desse processo, principalmente no que corresponde aos níveis arquitetônico, pedagógico, instrumental e atitudinal. No município de Cametá, de acordo com a Divisão de Estatística e Censo Escolar, no ano de 2018, o mesmo possuía 531 alunos com deficiência matriculados na rede regular. Deste quantitativo, 122 alunos tinham deficiência física, o que ressalta a importância deste estudo sobre a acessibilidade e inclusão desses alunos. Todavia, para que se tenha uma maior organização em relação aos dados obtidos, limitou-se em apenas dois níveis: pedagógico e arquitetônico. E com o propósito de preservar a integridade dos participantes, eles serão identificados, conforme consta no quadro 1.

5.1 Acessibilidade Pedagógica

Inicialmente, a integração foi um marco muito importante para a comunidade especial e inclusiva, este processo até nos dias atuais vem se modificando e de maneira gradual conquistando seu espaço na sociedade. Atualmente, elas compartilham as mesmas oportunidades como a sala de aula regular, recursos, atividades didáticas, estrutura e de uma nova organização educacional.

Nesse sentido, pela quantidade de informações adquiridas na coleta de dados, tornou-se viável destacar os três pontos mais relevantes da pesquisa e fundamentá-los de acordo com as abordagens dos entrevistados.

Imagem 1: Estrutura da relevância da pesquisa.



Para realizar a inclusão, os sistemas de ensino devem garantir formação especializada a todas às pessoas que acompanham esses alunos tanto em sala de aula quanto nas dependências da escola, pois cada um desempenha papel muito importante no processo educativo do aluno, logo, precisam estar preparados para recebê-los com respeito e sem preconceito. Dessa maneira, é imprescindível que a direção das escolas ofereça capacitação aos professores à inclusão escolar, para que a proposta pedagógica seja direcionada as reais necessidades desses sujeitos do processo (BARRETO; BARRETO, 2016).

De acordo com os dados coletados, a realidade das escolas municipais mostrou que os professores que ensinam alunos com deficiência, em sua maioria, possuem especializações, mas não específica à educação especial e / ou inclusiva, o que pode resultar em dificuldades e ansios por não saberem lidar com situações diárias, isso vai de encontro ao estudo de Barreto e Barreto (2016), os quais afirmam que esse travamento é resultado da falta de formação que contemple a especificidade do aluno, tornando-o impotente, sem condições de executar, planejar e incluir, como se exige nos documentos legais.

É perceptível, de um lado, o despreparado em atender as crianças com deficiência, inclusive a física, mas de outro, é preciso reconhecer que se deve buscar estratégias para incluir os alunos. Sabe-se que existem várias barreiras no contexto escolar em consequência da marginalização do sistema em não oferecer qualidade e oportunidade para todos, como pode ser observado em falas dos participantes:

Não, mas se vier eu tenho que dar um jeito como todo brasileiro [...] porque nós não podemos mais excluir, excluídos eles já foram há muitos anos atrás. Agora a nossa função é incluir, taí o sentido da inclusão, então... **eu acredito que ninguém se sente preparado, mas nós tentamos**. De qualquer forma, não podem ficar sem a educação formal, então é o nosso dever buscar formas que essas crianças se sintam incluídas, mesmo sentindo dificuldade, porque se o aluno com deficiência já tem dificuldade, imagina pra gente. (E3).

[...] na verdade, **não se pode dizer que nós estamos preparados** a receber o aluno com dificuldade de aprendizagem, ou seja, com necessidades especiais porque é uma coisa um pouco difícil, **mas a gente faz o possível para que a gente possa, na verdade, desenvolver um trabalho que possa suprir as necessidades deles e criar oportunidades para que eles sejam inclusos na sociedade**. (E1).

Os participantes destacam que as formações realizadas pela SEMED, no ano de 2018, foram apenas para professores que participavam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Um dos entrevistados relata que os materiais disponibilizados neste programa, as orientações e recursos, ajudam-na a buscar novas ferramentas e metodologias de ensino e também, buscar informações em diversos ambientes para auxiliá-la em seu planejamento.

As formações que **eu participo são as do PNAIC que trabalha muito sobre a educação inclusiva** [...] recebi muitos materiais, muitos livros como se trabalhar, como receber a criança [...] como construir materiais [...] além do curso do PNAIC eu busco muitas informações também na internet... eu corro atrás de projetos... eu gosto muito de trabalhar com vídeos, isso vai ajudando. (E3).

Diante dos desafios da sala de aula, a sensação de lidar com o aluno com DF é prazeroso, gratificante, por outro lado, é vista como preocupante e desafiador. Em muitos momentos, tem-se a vontade de fazer o melhor, mas a ausência de recursos e de materiais didáticos adaptados implica em um planejamento voltado para o público-alvo, sobretudo no seu processo de aprendizagem. Recursos, equipamentos e material pedagógico este

que são garantidos legalmente, no Decreto nº 3.298/1999; Decreto 5.296/2004; Decreto 7.611/2011; Lei 13.146/2015 e LDB 9.394/2017. Porém, alguns entrevistados destacam que:

Tem alguns materiais didáticos, outros materiais não temos. Tanto que na sala do AEE, tem vários materiais, mas em sala mesmo, não tem. (E6).

É muito angustiante porque **tem coisas que a gente quer fazer e não pode**. As vezes por **falta de recursos**, as vezes por falta de acessibilidade... a gente ver que aquela criança quer e ao mesmo tempo a gente não tem. (E3).

O estudo de caso realizado com o aluno com DF na escola da cidade, mostra o descaso do sistema educacional em ofertar e garantir o acesso escolar com qualidade. Observou-se que nos aspectos cognitivo e físico-motor ele apresentava dificuldades em realizar as atividades propostas na sala de aula regular, uma vez que as atividades não eram planejadas para atender as suas necessidades, e sim, dos alunos sem deficiência. Identificou-se ainda, que os professores titular e auxiliar não eram capacitados para lidar com essa demanda, com isso acabam deixando-o de lado, excluído das atividades extra-classes. Isso pode ser verificado no trecho abaixo:

Ele fica muito tempo sozinho [...] ela (auxiliar) fica muito no telefone. [...] a professora leva ele lá pro AEE, direto, todo dia ela leva ele pra lá com ela, é por isso que ele gosta de vim pra escola, mas se dependesse dele ficar ai na sala, ele não ia mais querer vim. (E11).

Neste sentido, questiona-se, como é avaliado o processo educacional e avaliativo deste aluno na sala regular, será que o aluno com deficiência física conseguirá avançar de série sem atividade adaptada ou até mesmo será que ele permanecerá por muito tempo na escola com as mesmas dificuldades, sem o devido acompanhamento sem recursos acessíveis a sua deficiência? Afinal, a avaliação tem um papel fundamental no processo educativo do aluno, visa identificar o que o aluno já aprendeu, para assim, planejar atividades apropriadas e finalmente, verificar se os objetivos esperados foram alcançados. No entanto, é necessário que se tenha um Projeto Político Pedagógico, claro, eficiente e contínuo como propõe Anache e Resende (2016). Observa-se que o E9 tem uma relação harmoniosa com os alunos com deficiência, e essa participação efetiva e diária possibilita avanços nos processos cognitivo, intelectual, motor e social dos mesmos e também garante a sua permanência na escola.

Na categoria intelectual eu já tenho avanço. **Eu já tenho aluno que já aprenderam a ler com gibis.** Sabe? Eu construir o baú da leitura e lá tem de tudo. Tem fábulas, tem contos, tem folclore, tem história em quadrinhos. Os gibis eu mandei comprar e ai foi muito bom. Estimulou, **eu já tenho três alunos que já estão lendo**, então já é um avanço. (E9).

A escola do campo, EMEF de Mutuacá de Baixo, possui poucos recursos para trabalhar com os alunos com deficiência, e como mencionado anteriormente, não dispõe de sala multifuncional, além do mais, eles são incluídos nas salas regulares sem acompanhamento de um professor auxiliar. Já na escola da cidade, EMEIF Santa Terexinha, há recursos disponíveis, mas eles são insuficientes para atender os 20 alunos com deficiência.

O aluno que participou da pesquisa, sua deficiência é a física e seu comprometimento é a paralisia cerebral, frequenta o 4º ano do ensino fundamental na escola da cidade e realiza o atendimento quase todos os dias, no contra-turno, obdecendo o cronograma do AEE.

De acordo com Costa, Figueiredo e Costa (2016) a paralisia cerebral é caracterizada em consequência de uma lesão cerebral, no período da gravidez da mãe, no parto ou no decorrer do crescimento e amadurecimento neurológico, de forma distinta, em muitos casos, atingindo a fala, a coordenação motora, a locomoção e a cognição. Consequentemente, merecem um maior cuidado e atenção no aprendizado. Assim, sabendo as necessidades do aluno com DF, o professor do AEE e da classe regular precisa partir de projetos e de confecção de recursos que estimulem as habilidades de seu aluno.

Outro ponto bastante abordado pelos professores foi a questão da ausência dos órgãos municipais, parceria entre instituições que possam oferecer algo a mais para as comunidades e escolas para efetivar uma proposta inclusiva com qualidade, sobretudo a ausência dos pais no acompanhamento dos filhos, nas atividades, nas ações pedagógicas, sociais e culturais da escola, o que gera em muitos momentos desistência, acúmulos de faltas, corroborando para o insucesso no aprendizado.

A maior dificuldade é o apoio da família em relação aos trabalhos extraclasse e as faltas, que as vezes ela falta muito..., elas (faltas) interferem muito que a criança já tenha dificuldade... é mais um agravante para o aprendizado dela. (E1)

eu acho que vocês como estão na especialização, terminassem viessem dar um curso do que vocês aprenderam, fossem capacitar professores, porque vocês estão mais avançados do que a gente... porque eu acharia que todo ano deveria ter, como receber essas crianças, **principalmente pra mãe como trabalhar, as vezes eles levam a atividade, eu coloco, vai e vem.**

Tanto os pais, quanto escolas, a SEMED, a família e a comunidade em geral, devem caminhar juntos, pois esses alunos necessitam de apoio (SILVA, 2018). Atualmente, se procura metodologias, adaptações curriculares e avaliações adequadas às reais necessidades do aluno, com projetos diferenciados tanto pedagogicamente quanto estruturalmente. Apesar das escolas não estarem adequadamente acessíveis para todos, mas é importante reconhecerem o verdadeiro sentido da inclusão.

5.2 Acessibilidade Arquitetônica

Compreende-se como barreiras arquitetônicas, ausência ou instalações inapropriadas de rampas, corrimãos, pisos, sinalização sonora e tátil, que impedem pessoas com deficiência transitarem livremente nas ruas, nas repartições públicas e privadas, entre outros. A acessibilidade é destacada em leis, decretos e demais aportes legais, possibilitando a essas pessoas a participação com segurança e autonomia, (NOGUEIRA; MAIA; FARIAS, 2015). Infelizmente, os maiores problemas nas escolas em atender alunos com deficiência física, são essas barreiras. Percebe-se, o descaso do poder público com as questões de locomoção, de quem usa cadeira de rodas para irem à busca de sonhos, de objetivos e de circularem livremente nas ruas, nas instituições, sem a necessidade de um responsável, o de ir e vir onde a desejarem. Porém, verificou-se nas entrevistas que existem muitas barreiras arquitetônicas.

A escola é construída em madeira de lei, **muito bem construída, mas a estrutura dela é voltada para alunos ditos normais**, ou seja, voltado para atender alunos de turma homogêna e não turmas heterogêna, essa é uma crítica que eu faço porque eu acho que **todas as escolas deveriam ser construídas já pensando nessa situação de incluir**, deveria ter rampa, deveria ter o banheiro adequado para a educação especial, infelizmente ela não tem essa estrutura. (E1).

Nosso principal obstáculo é a **infraestrutura da escola que ela não é adequada**, nós não temos banheiro adaptado, não temos rampas, no caso pra dar a acessibilidade aos alunos com deficiência física. (E2).

Neste âmbito, as escolas sentem-se incapazes de realizar as mudanças estruturais, mas em parceria com as secretarias, estados e municípios criarem projetos de remoção de barreiras para atender as especificidades das pessoas com DF. Embora existam diversas leis que amparam essas pessoas com acessibilidade, no município de Cametá, os edifícios, os prédios e as instituições são construídas não pensando nas especificidades das PcD, e tampouco é visto a cobrança dos órgãos municipais, como identificado no trecho a seguir.

Primeiro se pensou na lei, mas não se criou condições para que fosse implantado a lei [...] **Tanto é que a lei está ai desde 2004 sobre a questão dos espaços, mas se você andar nas escolas, vai ver que poucas escolas tem acessibilidade.** Que seria primeiro a se fazer, antes de inserir esse aluno, como é que esse aluno vai entrar dentro de uma escola, se não tem um espaço físico adequado pra ele inserir, e um profissional pra trabalhar. (E6).

Diante do cenário apresentado, reflete-se, se realmente as escolas estão incluindo alunos com DF ou se estão preparadas para recebê-los, uma vez que apresentam várias barreiras que os impedem de se locomoverem com autonomia. Entende-se que a escola sozinha e tampouco a sociedade consegue colocar acessibilidade em todos os ambientes para atender a demanda, mas em parceria conseguem conquistar, alcançar os objetivos, possibilitar acesso e mobilidade às PcD – física.

De acordo com a ABNT NBR 9050/2015 é necessário seguir as normas estabelecidas para implantar a inclusão, visando ambientes com escada e corrimão com sinalizações, banheiro acessível, pisos firmes e com larguras adequadas para a circulação de cadeira de rodas, etc. adaptações que proporcionem aproximação entre alunos especiais e comunidade. Nesta direção, verificou-se que a escola da cidade, EMEIF Santa Terezinha, recebeu recursos em gestões anteriores para realizar tais adaptações, mas foram realizadas apenas no banheiro. Já a escola do campo, EMEF de Mutuacá de Baixo, foi recentemente construída, mas pela insuficiência de recursos, ainda não foram realizadas as adaptações necessárias, como destaca os participantes:

Nós podemos disponibilizar uma sala para esse fim, **o problema é que nós não temos a estrutura pedagógica para funcionar uma sala dessa, não temos, também, uma pessoa específico para trabalhar na sala do AEE** [...] podemos criar sala, procurar recursos, equipar nossa sala de AEE que inclusive a gente vai fazer isso, porque estamos sendo cobrados da SEDUC. (E1)

Inclusive quando nós recebemos a visita técnica aqui do MEC aqui na nossa escola para poder regularizar, autorizar a escola, **eles exigem que a escola esteja adaptada para ser regularizada.** (E2)

Tem-se um olhar mais cuidadoso para a escola do campo em relação à escola da cidade, por ser um espaço construído em madeira e que analisa ser um ambiente mais despreparado para receber alunos com deficiência física, isso nos leva a dizer que necessita de um apoio maior dos órgãos municipais, por ser construída em um local distante da cidade, acabam sendo esquecidos pelo poder público. De acordo com relatos, a comunidade de Mutuacá de Baixo possui alunos com deficiência física, mas pela

dificuldade que os pais e os alunos teriam que passar todos os dias, não frequentam a escola. E a instituição por ainda não receber nenhum aluno com deficiência física, isso não justifica o abandono em atender alunos com espaços acessíveis.

Com isso, tem-se uma preocupação maior, haja vista que a mesma não garante rampas, barcos, banheiros acessíveis, etc. Isso nos leva a imaginar os transtornos diários, os tachismos, os preconceitos, a falta de atitude, a sensibilidade e a obrigação em oferecer o melhor a todos sem distinção de cor, raça ou deficiência, conforme os pré-requisitos apontados pela NBR 9050 de 2015, LDB 9394/2017 e demais documentos de extrema importância para a comunidade especial/inclusiva.

Vale destacar que o processo de acessibilidade arquitetônica não se resume em apenas na escola ou tampouco na sala regular e AEE. O aluno necessita vivenciar a escola, participar da escola, conhecer o seu bairro ou comunidade com segurança e autonomia, passear, namorar, estudar, viajar, reivindicar, lutar, ter o direito de ir e vir, sem barreiras que as gerem desistência, desânimo ou prejuízos.

Diante dos dados aqui apresentados, pode-se estabelecer um parâmetro da realidade das escolas municipais de Cametá. Assim, foi identificado que elas possuem uma gama de dificuldades, obstáculos que dificultam o processo de inclusão de dezenas de alunos com deficiência física nas escolas, os espaços tanto internos quanto externos a elas precisam de acessibilidade conforme os documentos legais, requer uma política clara e imediata de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência física em duas escolas municipais de Cametá, uma do campo EMEF de Mutuacá de Baixo e uma da cidade EMEIF Santa Terezinha, além da garantia de acessibilidade oferecida a estes. Sugere-se que é necessário estabelecer parcerias entre instituições educacionais e poder público para que promovam a acessibilidade adequada para as PcD, com formações pedagógicas e especializadas que acolha as diferenças dos educandos e proporcionem atitudes cognitivas, afetivas e sociais, pois o ambiente escolar deve partir de acolhimento, reciprocidade e de afetividade.

Analisou-se, de forma geral, que a realidade está longe do que pregam os documentos oficiais, ou seja, escolas planejadas para atender estudantes “ditos normais”, com poucas ou sem nenhuma condição para a permanência dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, com infraestrutura, professores especializados, materiais adaptados, recursos tecnológicos e entre outros.

Especificamente, evidenciou-se que a inclusão dos alunos com deficiência física, ainda não é a realidade das escolas do campo e da cidade, pois o sistema educacional possui falhas que compreende desde a formação dos educadores à matrícula e

permanência na sala de aula. Entretanto, não se pretende culpar o professor e tampouco a escola pelo déficit de aprendizagem dos alunos.

Verificou-se também que os recursos didáticos e pedagógicos disponíveis nas escolas não ajudam muito no favorecimento do processo de aprendizagem dos alunos, o que causa insatisfação, medo, insegurança e angústias. Nesse sentido, tanto a escola da cidade que apresenta alunos com deficiência física quanto a escola do campo, não estão estruturadas para efetivar a proposta inclusiva, com qualidade como se cobram nas legislações.

Estruturalmente, ambas, foram projetadas para atender alunos sem deficiência, e não oferecem condições necessárias para que aluno com deficiência física possa realizar suas atividades diárias de forma independente, necessitando sempre de uma pessoa responsável ou de professor auxiliar para ajudar em seu deslocamento. O único ambiente acessível, na escola da cidade, para o aluno com DF é o banheiro, enquanto as outras dependências possuem obstáculos. Portanto, as barreiras arquitetônicas devem ser removidas dos espaços escolares e proporcionar vida e bem-estar social a todos.

Acima de tudo, a família é a peça chave para promover a inclusão, não é tarefa fácil, mas a sua participação efetiva nas ações da escola e na vida diária dos alunos, valorizam o reconhecimento e reafirmam seus direitos na sociedade, garantindo, que seu espaço seja de liberdade, de aprendizagem e de oportunidades. Logo, comunidade, município e escolas precisam se comprometer com a acessibilidade e inclusão de alunos com DF, construindo projeto político-pedagógico que exijam formações, currículo, metodologias adequadas às condições dos discentes, adaptações físicas das instituições com mobiliários e recursos pedagógicos que permitam ao aluno progredir em seu tempo de construir e de aprender.

Diante dos dados apresentados, sugere-se como pesquisas futuras, analisar o quantitativo de alunos com deficiência que dependem do transporte escolar para se deslocar até as escolas, verificando as políticas públicas e os desafios enfrentados todos os dias, além de investigar como é desenvolvido o Programa Mais alfabetização (PMALFA) para eles nas escolas do/no campo e da cidade.

REFERÊNCIAS

- ABNT NBR 9050/2015. **Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos**. Associação Brasileira de Normas Técnicas. 3ª. ed.
- ALMEIDA, Kênnea Martins, et al. **O espaço físico como barreira à inclusão escolar**. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 1, p. 75-84, 2015. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/956/588>. Acesso em: 25/01/2019.

ANACHE, A. A., & RESENDE, D. A. R. **Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual.** Revista Brasileira de Educação, 21(66), 569-591. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0569.pdf>. Acesso em: 25/01/2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO, Kelly Coelho Costa; BARRETO, Wesley Pinheiro. **A Formação dos Professores e a Inclusão Escolar.** Ciclo Revista, Goiânia, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: <https://ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/viewFile/211/124>. Acesso em: 20/12/2018.

BARROS, M. C. M. S.; BRITO, M. I. M. S.; GUEDES, J. T. **Educação inclusiva: possibilidades e desafios.** Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 10, n. 1, mês/mês, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/5454>. Acesso em: 25/01/2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)).

BRASIL. Presidência da República. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 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. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 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. Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 9.296, de março de 2018.** Regulamenta o art. 45 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadora Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação: MEC. **Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 25/01/2019.

COSTA, Débora; FIGUEIREDO, Taiana do Vale; COSTA, Kátia Regina Lopes. **Inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral**: estudo de caso de uma sala de estimulação. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. GT 1- Educação de crianças, jovens e adultos. 2016. <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2081/864>. Acesso em: 25/01/2019.

IBGE, 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religio_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 16/12/2018.

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde, 2013**: indicadores de saúde e mercado de trabalho: Brasil e grandes regiões / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

MARCOTTI, Paulo; MARQUES, Michele Ferreira. **Educação inclusiva**: formação e prática docente. Revista de Pós-graduação Multidisciplinar, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 251-262, julho, 2017. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/484/530>. Acesso: 25/01/2019.

MIRANDA, Cleusa Regina Secco. Educação inclusiva e escola: saberes construídos. Dissertação de Mestrado, Londrina, PR, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20MIRANDA,%20Cleusa%20Regina%20Secco.pdf>. Acesso em: 20/11/2018.

NOGUEIRA, A.; MAIA, M. N.; FARIAS, M. R. **Acessibilidade no ambiente escolar como forma de inclusão social**. Revista Expressão Católica, Quixadá, v. 4, n. 2, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v4i2.1418>. Acesso em: 25/01/2019.

SOUZA. Marlene de. **Atendimento educacional especializado na rede regular de ensino**: caminhos a serem trilhados. 2016. Monografia em Especialização em Coordenadora Pedagógica - Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53372/R%20-%20E%20-%20MARLENE%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25/01/2019.

TEIXEIRA, R. A. G.; FERNANDES, S. M. DE S.; BERNARDES, G. D. **A Educação Especial na Rede Pública de Educação em uma Cidade do Centro-Oeste Brasileiro.** Revista Lusófona de Educação, v. 33, p. 179–195, 2016. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5689>. Acesso em: 25/01/2019.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA

Maria Juliane dos Santos¹

Tiago Corrêa Saboia²

RESUMO

O princípio da educação inclusiva parte da compreensão da educação como um direito humano, ou seja, que todas as pessoas têm direito a serem educadas formalmente independente das diferenças individuais, e que tenham igualdade no acesso e permanência a uma educação de qualidade. Atualmente, apesar desse direito ser garantido por inúmeras resoluções, decretos e leis, a educação inclusiva ainda se configura como um grande desafio para a realidade de nossas escolas, principalmente nas escolas do campo. Diante desse cenário, esta pesquisa tem por objetivo, analisar e discutir os principais desafios e dificuldades enfrentadas por uma aluna deficiente física para o acesso ao ensino regular em uma escola do campo. Para isso, realizamos uma imersão na realidade vivenciada pela aluna a partir de uma pesquisa de campo durante cinco dias, na qual foram registrados em caderno de campo e registro fotográfico o deslocamento do local de residência até a escola, além das atividades desenvolvidas durante o período escolar, bem como, seu retorno a residência. Para essa pesquisa, assumo a pesquisa narrativa como metodologia, considerando como fonte, dados primários, tanto para a imersão na realidade, quanto nas conversas informais realizadas com a própria aluna, pais, professores e direção da escola. O aparato teórico que sustenta este artigo está fundamentado nos estudos de: Vygotsky (1995) apud Lima (2006); Janes (2012); Schirmer et al. (2007) e a Constituição Federal de (1988), entre outros autores, os quais serviram como principal base teórica. Foi possível perceber que a principal dificuldade enfrentada e relatada pela aluna diz respeito ao acesso à escola, visto que, com transporte escolar precário e com limitações físicas para o deslocamento, chegar à escola torna-se um desafio diário.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Deficiente Físico. Ensino Aprendizagem.

¹Aluna do Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará. E-mail: julisant861@gmail.com

²Professor Mestre e orientador do presente Trabalho de curso, Faculdade de Educação do Campo – Campus Universitário de Cametá – Universidade Federal do Pará. E-mail: Tiago_saboia@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva deve ter como base principal e teórica os direitos humanos, que garante o acesso à educação, e a permanência de todos no ambiente escolar, independentemente de cor, raça, ou deficiências, dessa forma, somente através da educação, todos conseguirão desenvolver-se de forma eficiente, sendo assim, educar pode ser considerado como direito humano obrigatório e indispensável, visto que é parte integrante da dignidade humana.

O princípio fundamental da escola inclusiva, consiste em afirmar que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade, devem aprender juntas, onde quer que seja possível, não importando as dificuldades ou diferenças existentes entre elas, pois, incluir é preciso para que a escola venha a formar gerações preparadas para superar as dificuldades que lhes serão expostas pela sociedade.

Dessa forma, o referido trabalho tem como tema uma abordagem sobre os desafios enfrentados nas escolas do campo voltado para a Educação Inclusiva, tendo como objetivo, analisar e discutir os principais desafios e dificuldades enfrentadas por uma aluna deficiente física para o acesso ao ensino regular em uma escola do campo. Sendo assim, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de conhecer e se compreender, a dificuldade enfrentada pela aluna deficiente física quanto ao acesso à escola, visto que, com transporte escolar precário e impossibilitados fisicamente, sofre diariamente para chegar à escola.

O interesse pela temática não surgiu por acaso, adveio das discussões realizadas durante o curso de especialização em educação inclusiva no campo, realizado na Universidade Federal do Pará- UFPA Campus Cametá/CUTINS, e também das observações in lócus na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cimira Eulália”, localizada na Vila Cínira pertencente ao Tambaí -Miri no Município de Mocajuba/PA.

Sendo assim, por ter conhecimento do meio estudado e está sempre presente na escola pesquisada (que é meu local de trabalho), durante a convivência com a comunidade, observou-se a realidade de uma aluna com deficiência física que estuda na escola já citada, e que enfrenta muitas dificuldades no seu cotidiano, tanto em sala de aula quanto em seu percurso até a escola. Os desafios enfrentados constituem a problemática de uma educação inclusiva no campo, uma realidade que os alunos precisam enfrentar todos os dias em busca de uma escolarização e possivelmente de uma vida melhor no campo.

A realidade das escolas do campo retira e impossibilita muitos sonhos de se realizarem, visto que, possuem estruturas precárias, além do acesso a mesma que se torna um grande desafio para os alunos com deficiências, mesmo com todas as dificuldades, o espaço escolar deve construir condições favoráveis à aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de talentos e realização do potencial dos alunos deficientes, que são

sujeitos de histórias, saberes e cultura, e através do contato com o mundo educacional se sentiram motivados e estimulados a permanecer em sala de aula.

Mesmo com muitos direitos conquistados para a permanência e inclusão dos alunos deficientes em sala de aula, o Brasil é um dos países que caminha lentamente para a Educação Inclusiva, mesmo com leis e decretos apontados em direção a inclusão, há muito a se fazer, principalmente quando falamos nas escolas inclusivas do campo, pois a falta de acessibilidade é grande, e se configura como um desafio para a realidade de nossas escolas

Para as análises e aprofundamentos da pesquisa, utilizaram-se alguns autores que contribuíram para a realização do estudo, no intuito de promover a inserção e a reflexão sobre acessibilidade e deficientes físicos, sendo estes: Vygotsky (1995) apud Lima (2006); Janes (2012); Schirmer et al. (2007) e a Constituição Federal de (1988), entre outros autores, os quais serviram como principal base teórica

Portanto para que haja maior clareza e compreensão do processo de construção deste trabalho, o mesmo foi organizado em capítulos apresentados a seguir: no capítulo (01) temos a introdução escrevendo de maneira sucinta e resumida as partes principais do artigo; no capítulo (02) tratamos da Educação inclusiva: as marcas para a garantia de direitos no ensino regular; no capítulo (03) trata-se da escola e família como elos indissociáveis; no capítulo (04) abordaremos como a pesquisa foi realizada metodologicamente, no (05) apresenta-se os resultados e discussões; e a ao final no capítulo (06) tem-se as considerações finais, onde destaca-se as conclusões e os objetivos propostos no qual foram alcançados no decorrer da elaboração da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS MARCAS PARA A GARANTIA DE DIREITOS NO ENSINO REGULAR

A sociedade por muitos séculos estabeleceu várias normas para a humanidade, e essas normas muitas vezes são difíceis de serem cumpridas, visto que, impõem aos indivíduos como devem ser, como agir, como se organizar, e como se comportar, enfim, são inúmeras as normas estabelecidas para se viver em sociedade.

Dessa maneira, a sociedade sempre que possível deixa evidente que os nossos direitos são restritos, e apenas uma pequena parcela da sociedade usufrui, ocupando os melhores lugares socialmente e tendo grande destaque, enquanto que, as pessoas que realmente precisam de uma educação voltada para a inclusão escolar, estão sendo excluídas por esse modelo de sociedade, que oprime e massacra aqueles que não se enquadram nos seus padrões de pessoas “normais”, deixando de lado o que foi postulado por Brasil (2004) que defende:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2004, p. 10)

Todos deveríamos ser tratados da mesma forma em sociedade, contudo, isso não acontece, mesmo com direitos garantidos por lei, os portadores de deficiência enfrentam diversos desafios para conseguirem um lugar na sala de aula, todos merecem respeito, independente dos problemas que o “cerque”.

Contudo, toda e qualquer sociedade constantemente passa por mudanças que provoca transformações em todos os campos organizacionais, inclusive na área educacional, assim, é preciso aprender a lidar com as informações, e construir subsídios necessários para atender à necessidade das crianças que estão ingressando cada vez mais cedo na escola, e que necessitam de uma educação de qualidade.

Toda escola desde o seu surgimento tem como compromisso institucional, promover o desenvolvimento e conhecimento intelectual de todos os indivíduos que se encontram presentes na sala de aula, levando em consideração todos os fatores que possuem estrita relação com o aluno, sejam eles emocionais, culturais ou psicológicos, tendo em mente, que todos são indispensáveis no processo sócio educativo.

Brasil (1997) situa que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação Inclusiva é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

A escola regular deve está preparada para todos, independentemente das suas condições, pois, diante dos direitos reservados aos estudantes, ninguém pode ser tratado de forma diferenciada ou impedido de estudar por qualquer motivo banal que fuja as postulações dos direitos humanos, que é de garantir educação para todos.

Para termos a Educação Inclusiva nas escolas comuns, o Brasil passou por inúmeras mudanças e planejamentos, visto que, seria necessário mudar toda uma estrutura física escolar, que foi desde a sala de aula até o corpo docente. Mesmo com tantas mudanças, ainda nos encontramos em situações bastantes complicadas e distantes de serem realmente inclusivas, com falta de suporte escolar e materiais didáticos.

Hoffmann (2004) diz que:

Inclusão é um desafio que, ao ser enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de Educação Básica e Superior, visto que, Inclusão é saber com o outro, entretanto, tenho uma preocupação muito grande quando falo em escola. É uma instituição que todos nós, inclusive eu, ajudamos a construir e que tem de mudar, não porque está boa para ninguém, mas, no dia em que ela for boa para uma criança com deficiência, ela vai ser boa para todo mundo esse é o fim da linha (HOFFMANN, 2004, p.12).

Ou seja, os desafios enfrentados até hoje pelas escolas podem não afetar apenas os alunos que precisam de atendimento diferenciado, mas, todos os que enfrentam dificuldades diariamente, com salas super lotadas e desconfortáveis, falta de merenda escolar, um transporte de qualidade e até mesmo professores com metodologias ultrapassadas.

Ao nos referirmos a alunos com problemas físicos, motores e psicológicos, e os que enfrentam problemas diários para estudar, talvez estes não estejam nas grandes metrópoles ou municípios pequenos, mas sim, na zona rural e escolas ribeirinhas, que são totalmente desprovidas de qualquer aparato governamental e educacional, pode-se afirmar que vivemos e convivemos em uma sociedade com grandes índices de desigualdade entre gêneros e classes sociais, e ao mesmo tempo fingindo a inclusão de todas as pessoas com deficiência, visto que a mesma não está sendo respeitada.

Infelizmente um dos artigos constitucionais mais importantes para os alunos deficientes não está sendo respeitado. Como pode ser encontrado na Constituição Federal de (1988) em seu artigo do 5º ao I, que afirma que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta constituição”

Sendo assim, pode-se afirmar que está garantido apenas na lei que somos iguais, pois na convivência em sociedade sentimos que não é bem dessa forma, as pessoas com deficiência são excluídas de várias maneiras, humilhadas e sem direitos de ocupar às vezes algum cargo público, ou ter acesso a uma educação voltada para a sua realidade na forma da inclusão, ter seu direito de ir e vir como qualquer pessoa que se julga “normal” perante o olhar da sociedade que limita os direitos da inclusão.

Janes (2012), externa que:

A inclusão passou a ser bastante discutido após a realização de dois eventos institucionais que resultaram nos seguintes documentos: a Declaração de Jomtien, em 1990, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha. Com isso, começou-se a refletir e a

se questionar as mudanças educacionais que devem ser adotadas, e o cumprimento da proposta do ensino inclusivo. O Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com esses documentos. (JANES, 2012, p. 52)

Acredita-se que a partir da declaração de Jomtien e Salamanca, o Brasil passou a ter uma nova perspectiva para com a inclusão dos alunos deficientes, que antes viviam excluídos e sem um ambiente adequado para estudar. Sendo assim, a educação com acessibilidade e a educação inclusiva já vem sendo debatido a muitos anos, com o intuito de desenvolver um sistema escolar de igualdade, mas na prática, esses acordos ficaram apenas no papel.

Felizmente o modo como os deficientes são tratados na sociedade incomoda muitas pessoas, levando-os a transporem de forma escrita seus anseios e inquietações, levando muitos indivíduos a se questionarem sobre o modo como vivem e tratam as pessoas que possuem algumas limitações.

Percebe-se a inquietação do escritor Durkheim (2016, p. 55), em seu livro “*O individualismo e os Intelectuais*”, define esse novo individualismo, que se deve, daqui por diante, concretizar-se por mudanças políticas e sociais: visto que “caminha-se pouco a pouco para um estado (...) no qual os membros de um mesmo grupo social não terão, mas nada em comum entre eles, a não ser sua qualidade de homem, ou os atributos constitutivos da pessoa em geral”.

Dessa forma, nos leva a refletir claramente a existência de uma sociedade baseada apenas nos homens “ditos normais”, onde os mesmos terão respeito entre si, e às suas posses financeiras valerem mais que a dignidade humana. E o estado está em prol dessa nova sociedade que vem se consolidando a cada dia, menosprezando as classes menores e priorizando apenas o que lhes gera lucratividade.

Devido aos fatos de que as pessoas com deficiência vêm sofrendo todos os dias, o único jeito é estarem organizadas e unidas para lutar, lutar para prevalecer seus direitos e efetivar de forma concreta a igualdade e os direitos que todos têm na sociedade, fazendo prevalecer à inclusão educacional na cidade e principalmente no campo, que muitas vezes é visto como o lugar do atraso, onde não precisa de investimento, principalmente quando se fala em uma educação voltada estes cidadãos.

É preciso que o sistema educacional pare e repense em uma educação voltada para o campo e no campo, que atenda os inúmeros alunos deficientes que residem em áreas distantes da cidade, trabalhando as limitações de maneira inclusiva.

Algumas das instituições, principalmente no campo, que atendem os alunos portadores de deficiência, se encontram em situações precárias, sem nenhuma acessibilidade em suas estruturas físicas, dificultando o acesso e impedindo o direito de ir e vir dentro da escola, que na maioria das vezes se estende entre casa e escola e vice

versa, essa é uma realidade tanto do sujeito dito “normal” como do deficiente que faz parte das águas e das florestas, que precisa fazer esse trajeto todos os dias para poder ter acesso à educação, sendo necessário muitas vezes seu afastamento e a desistência de um sonho tão cobiçado.

Para que ocorra de forma eficaz a inclusão das pessoas com alguma deficiência, é necessário que haja uma transformação no ambiente escolar e união entre todos, governo, sociedade e principalmente família, criando assim, em todos os ambientes integração e valorização das pessoas.

Tereza (2006) diz que:

As escolas inclusivas precisam reconhecer e responder, as necessidades diferenciadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos de aprendizagem, e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades. (TEREZA, 2006, p.57).

As postulações de Tereza (2006), é mais uma bandeira das bandeiras de luta dos movimentos sociais que deve ser aderida pelas comunidades, principalmente aquelas onde se encontram alunos com deficiência que estão tendo os direitos violados, e negados por essa sociedade que se encontrada sustentada, e apoiada por um estado hegemônico que se preocupa apenas em favorecer benefícios a um modelo de sociedade normal atrelada ao desenvolvimento capitalista.

Deve-se estabelecer pressão ao Estado para reivindicar os direitos que são estabelecidos por lei, visto que, se é um direito de todos, que esse direito possa ser efetivado da melhor forma possível em prol dos deficientes, para terem acesso ao âmbito educacional inclusivo. Para entende melhor o papel do estado na educação especial, utiliza-se o artigo 58 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996, p. 43), que afirma em seu artigo e incisos a seguinte lei:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Observa-se que a luta pela educação inclusiva não é apenas uma utopia, mais está estabelecida na LDB no artigo 58 e seus incisos, e favorecem esses direitos e mais uma vez a “sociedade” não os respeita o estado também “fecha os olhos” para esta situação. Começando pelas instituições educacionais que muitas das vezes são públicas e não oferecem em suas estruturas acomodações necessárias para os deficientes, muito menos se interessam em promover pequenas reformas nas escolas para favorecer a inclusão e o acesso das pessoas que precisam estudar.

O estado precisa reformar e construir novas escolas que ofereça melhores condições como rampas de acesso, banheiros adaptados, piso tátil para as escolas proporcionando o livre acesso na escola, adaptando a mesma as necessidades de todos os alunos que nela transitam diariamente.

A sociedade contemporânea deve aprender a conviver com as diferenças, todos somos iguais perante a lei, sem distinção alguma entre indivíduos. Nada melhor que a educação para mostrar que não há diferença entre os indivíduos, isso deve ser trabalhado desde cedo com as crianças, e mostrar que a inclusão é uma bandeira de luta. Temos no artigo 59 os seguintes direitos que estão assegurados novamente pela LDB (BRASIL,1996, 46) como:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – 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;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; 19 Ressalva no caput proveniente do Decreto no 2.668/98.

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão.

O artigo reafirma os direitos por uma educação inclusiva que parte do princípio do respeito à diversidade e da formação de alunos que venham ocupar seus espaços na sociedade de forma digna e sem preconceitos. O parágrafo III estabelece que é responsabilidade do estado a formação e a qualificação dos professores que atuam em sala de aula para que possam trabalhar as diferenças da melhor maneira possível.

Compreende-se que os desafios são imensos, e estão distantes de serem extintos, há muito ainda a ser feito pela inclusão dos deficientes em sala de aula, que a todo instante almejam e anseiam por dias melhores, sonham com um ambiente que lhes permita sentir prazer de estar na escola, e principalmente, participar de todas as atividades desenvolvidas pelo professor, que na maioria das vezes são excludentes, e não lhes permite êxito educacional, tornando-os seres passivos, e desprovidos de autonomia, tanto intelectual quanto profissional.

3. ESCOLA E FAMILIANA INCLUSÃO ESCOLAR COMO ELOS INDISSOCIAVEIS

O professor sozinho não consegue transformar a educação, é necessário que toda a comunidade escolar se una no objetivo de transformar as práticas educacionais presentes na escola, visto que, muitas delas se encontram estagnadas em modelos tradicionais de ensino, dificultando assim, o processo de ensino aprendizagem do aluno.

Sabe-se que a escola e os professores sozinhos não conseguem manter a formação do aluno em tempo integral, sendo que, muitos deles dedicam-se a estudar apenas na sala de aula, e quando chegam em casa, muitas vezes por falta de formação dos pais ou incentivo, acabam “enfraquecendo” nos estudos, podendo até mesmo repetir de ano.

Szymanski (2007) ressalta a relevância de um trabalho sistematizado junto às famílias, de que as práticas escolares podem ser aprendidas e ou modificadas segundo uma proposta educacional, e que os pais enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa de formação.

Para Dessen e Polonia (2007) a família é o primeiro ambiente de socialização do indivíduo. Ela é considerada a primeira instituição social, que busca assegurar o bem-estar de seus membros, incluindo a proteção da criança. É ela que vai transmitir valores, ideias, crenças e significados presentes na sociedade.

Desta forma, a família tem um impacto significativo no comportamento de seus membros, em especial das crianças, as quais aprendem formas de ver o mundo, de existir

e de construir suas relações sociais. Ou seja, a família é um dos primeiros ambiente educacional com o qual o aluno tem contato, é nesse local que aprenderam valores que não são ensinados em sala de aula.

A escola e a família precisam está unidas, pois é através da construção de laços afetivos e de responsabilidade, da união e divisão de suas tarefas, e do somatório delas, que se pode almejar a ampliação da aprendizagem do aluno/filho. Portanto, não devem se esquecer de que a escola é formada por todos: pais, educadores, gestores, funcionários e membros da comunidade, de forma conjunta e participativa.

Sendo assim Reis (2007, p. 6) diz que, “a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”.

A escola sozinha não consegue exercer de modo competente seu papel, sendo que, um dos pilares ainda mais importantes para que a educação realmente funcione é a família, é no ambiente familiar que a criança juntamente com a escola desenvolve e aprimora suas habilidades.

Paro (2001) diz:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, alunos funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada. (PARO, 2001, p. 12).

Depreende-se assim, que a escola necessita da participação ativa de toda sociedade, no intuito de unir forças e buscar soluções para os problemas enfrentados por muitos sistemas educacionais, como falta de merenda escolar de qualidade, livros didáticos apropriados e transporte escolar confortável que preze pela segurança das crianças, transpondo para as famílias que elas são sujeitos ativos e importantes para a escola que também são responsáveis pela socialização do indivíduo, sendo a principal mediadora dos conhecimentos e dos modelos sociais e culturais, além de ser a primeira a promover proteção e bem-estar ao educando.

Com práticas reformadas e didáticas, na intenção de tornar a sala de aula atrativa e dinâmica, o professor deve rever suas concepções teóricas e metodológicas, visando sempre, um ensino de qualidade focado na formação social do educando, que ao final de cada ciclo, estará preparado para ingressar em um novo ambiente educacional.

Ao trabalhar com os alunos deficientes físicos as práticas educacionais não devem ser diferenciadas, mas, reformuladas e adaptadas para todos, buscando a integração e a permanência na escola, contudo, a maioria dos centros de ensino não se

encontram aptos para atender à necessidade da maioria dos estudantes que apresentam deficiências, ocasionando assim, a evasão e a desistência, tirando-lhes a oportunidade de crescer profissionalmente e adquirir uma formação que os leve para o mercado de trabalho.

Beyer(2003) explica:

O Brasil adotou com a LDB 9394/96 a proposta de interação escolar preferencial de alunos com necessidades educacionais especiais. De lá pra cá houver um processo intenso de análise e transposição de projeto político-pedagógico para as diferentes realidades escolares, tanto nas redes de ensino público como particular. O que se constata, porém, nesses últimos anos na repercussão do conforto entre legislação educacional estas realidades e o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir essa proposta. (BEYER, 2003, p. 1).

Ainda na atualidade não encontramos escolas adequadas e capacitadas para receber os alunos com deficiência física, no entanto, é de suma importância que se tenha escolas adequadas e professores capacitados, pois, assim terão segurança e logo um bom desempenho, entretanto, a aceitação dos alunos com deficiência pelos colegas, vai depender muito do desempenho e da segurança do professor, que precisa colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno, mas a manifestação do seu potencial, oportunizando assim, a integração e a inclusão escolar.

Para Vygotsky (1995) apud Lima (2006).

Todas as crianças devem ser educadas, na sua visão, a fragilidade da deficiência e também uma força que move o sujeito para as suas realizações. E isso significa pensar nos opostos como parte de um todo. A deficiência faz parte da subjetividade de muitas pessoas, que se constituem como sujeitos sociais, com base, simultaneamente, na fragilidade e na força dessa condição e em suas possibilidades educativas. (Apud LIMA 2006, p. 21).

O sistema educacional inclusivo propõe a matrícula de todas as crianças na rede de ensino, sendo que as instituições devem conceder um ensino de qualidade. Apesar de muitos avanços e debates em movimentos sociais que lutam pelo acesso para todos, inclusive para aquelas pessoas que apresentam necessidades e, onde todos possam ter acesso e não seja discriminado e/ou excluído.

Além da participação da família na formação dos estudantes, a escola é uma das principais fontes de conhecimento formal e teórico, que proporcionará suporte cognitivo suficiente para interagirem em sociedade, debatendo e expondo suas opiniões com relação a qualquer assunto que forem solicitados.

No entanto, muitas escolas da rede pública e privada, principalmente no campo e ilhas, não possuem a menor condição de atender um aluno com deficiência, seja ela física, psicológica ou motora, dificultando assim, o processo de ensino aprendizagem, sendo que, as crianças que apresentam limitações e que não podem desenvolver sozinhas suas atividades, necessitam do acompanhamento de alguém especializado e restrito para aquele aluno, são nessas situações que os maiores problemas começam a surgir, pois, na maioria das escolas encontra-se apenas um professor disponível para uma turma imensa.

De acordo com Schirmer et al., (2007) alunos com deficiência física possuem dificuldades ao realizar muitas tarefas rotineiras no ambiente escolar, no qual necessita de um auxílio de outra pessoa. O mesmo que não consegue realizar suas atividades, fica em desvantagem, pois não tem a oportunidade de criar e desafiar seus colegas. É muito frequente encontrarmos alunos que não são atores de seu próprio processo de aquisição de conhecimento e descoberta. Na sala de aula comum, muitos dos alunos que apresentam dificuldades de locomoção, são prejudicados por conta de suas limitações, ou até mesmo, pela falta de estrutura adequada da sala de aula, que pode ser pequena e não permite que o aluno se locomova, outro problema enfrentado, é a falta de material didático e aparato tecnológico, que de certa forma facilitaria a vida do professor e a do educando.

Apesar de todos os problemas enfrentados por alunos e professores na educação, acredita-se que um dos maiores problemas são ocasionados pela falta de formação do profissional de educação em lidar com os alunos deficientes, um problema que afeta a vida do aluno e que precisa ser resolvida imediatamente por parte dos governantes.

Pensando na formação dos professores, Mittler (2003, p. 35) fala que: “[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”. Entende-se que, o profissional que atua em uma sala diversificada e com alunos deficientes, deve primeiramente receber suporte por parte dos órgãos governamentais, que devem oferecer cursos de capacitação, para que assim, possam atuar de maneira diferenciada e eficiente.

Sendo assim, para que a inclusão escolar ocorra de maneira promissora e diferenciada de todas vivenciadas até o momento, garantindo a aprendizagem e a permanência na sala de aula, faz-se necessário a formação continuada e capacitação de professores, para que assim, percebam os desafios que possivelmente enfrentarão, oportunizando-os criar e recriar atividades que faça a diferença na vida de todos.

A educação é por lei um direito de todos os cidadãos, sejam eles deficientes ou não, e deve trabalhar em prol da formação de alunos competentes, que respeite os direitos

e a liberdade de expressão de todo ser humano, só dessa forma, se construirá uma educação realmente igualitária e sem distinções, que permita oportunidades iguais para todos, desenvolvendo a diversidade e a convivência social.

Segundo Alonso (2013, p. 1) “preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando”.

A educação inclusiva significa de acordo com as postulações de Alonso (2013), que todas as crianças devem receber a mesma educação em um único contexto escolar, permitindo a convivência e a integração de todos, levando-os ao respeito mútuo, sendo que, ao conviverem em uma mesma escola todos terão as mesmas oportunidades.

Assim como os professores necessitam de uma formação renovada, a escola também precisa passar por transformações quanto a sua estruturação, e oferta de materiais didáticos eficazes, pois, quando o professor não encontra na escola suporte didático para realizar suas atividades, acaba por adotar métodos rotineiros, deixando de lado a ideia do aprendizado dinâmico e diferenciado, com tudo, apesar das dificuldades enfrentadas diariamente pelas escolas, muitos professores conseguem desenvolver atividades simples mais que tornam a aula atrativa para os alunos.

Dessa forma, existem muitos recursos que podem ser usados no processo de ensino aprendizagem e inclusão dos alunos, como os midiáticos, os eletrônicos, os aparelhos móveis, e a internet, que tornam a sala de aula um espaço de conhecimento e interação, no qual os alunos não irão aprender apenas conteúdos, mas, a utilizar os recursos didáticos da maneira correta, além de instruir-se a manusear os instrumentos e, o momento mais propício para o seu uso.

Garcia (2013) enfatiza que:

Atualmente, existe uma infinidade de tecnologias que contribuem na parte pedagógica, que proporcionam novas formas de transmissão e articulação do conhecimento, mais atrativas, mais dinâmicas, tornando a aprendizagem do aluno mais interessante, por exemplo, TV, DVD, câmeras, videocassete, retroprojektor, rádio, computador, projetor, internet etc. Por meio dessas tecnologias, como o computador conectado a um projetor e com som, é possível ilustrar as aulas, tornando-as mais atrativas, possibilitando aos alunos vivenciar situações reais do conteúdo que está sendo abordado. Um filme, um documentário, ilustrações ou até mesmo uma simples apresentação de slides, complementando a aula expositiva, torna-a mais dinâmica, atraindo a atenção dos alunos, gerando, dessa forma, maiores possibilidades de construção do conhecimento (GARCIA, 2013, p. 33)

Dentre os vários recursos didáticos que motivam e contribuem com o aprendizado dos alunos, e que podem ser utilizados como suporte pedagógico, destacam-se: a televisão e o aparelho de DVD, no qual o professor pode unir os dois, no intuito de ensinar através de músicas, vídeos, documentários e muitos outros. Temos também, o data show com a apresentação de slides, o computador para demonstrar que utilizando a internet pode-se expandir o conhecimento, o celular e o tablete, nos quais o professor pode estar baixando aplicativos de jogos educativos e filmes, promovendo o aprendizado entre os alunos, além de ensinar que todos terão oportunidade de brincar e aprender, estimulando a paciência, o saber esperar e o respeito ao colega.

Para incluir um aluno deficiente físico na escola comum, a mesma precisa estar preparada para atendê-lo, apresentando recursos que tornem viável o processo de inclusão, com relação principalmente a adequação da infraestrutura escolar, que deve começar desde o portão até o interior escolar, com materiais que sirvam de apoio para garantir a assimilação, desenvolvendo assim, o processo de ensino-aprendizagem com o aluno deficiente, adotando a mesma proposta curricular do ensino regular.

De acordo com as postulações de Lopes e Capellini (2015):

A escola deve ter o ambiente acessível e fazer com que todos os estudantes participem ativamente de todas as atividades escolares, além de promover um local propício à celebração da diversidade. É preciso oferecer todos os suportes de que os alunos necessitam. A parceria entre os pais e a escola deve ser consistente, assim como a promoção de atividades colaborativas. O currículo e métodos devem ser elaborados e escolhidos de acordo com a necessidade local. (LOPES e CAPELLINI, 2015, p. 95)

Percebe-se então que depende de cada um dos professores, pais, sociedade, e escolas tomarem iniciativas e criarem métodos educacionais, que deem suporte para que os alunos com deficiência física, se sintam bem no ambiente escolar, estabelecendo interações "didáticas" com as pessoas, na tentativa de adaptar o discurso às características da criança, o que os remeterá a outros conteúdos da comunicação, afetivos e emocionais, que devem ser cuidados de maneira muito especial na escola inclusiva.

4. METODOLOGIA

Este artigo teve como metodologia a pesquisa narrativa. A mesma foi escolhida pelo fato de que o trabalho se caracteriza por conhecer a realidade, e as vivências da aluna no âmbito educacional. Sendo assim, a pesquisa narrativa é um método de estudo

utilizado na intenção de compreender as experiências construídas pelos indivíduos na sua comunidade, tendo como enfoque os aspectos culturais e sociais que os cercam.

Glandinin e Connely (2011, p. 18), dizem que a pesquisa narrativa “trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois, uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Ou seja, é um método de estudo, no qual o papel do pesquisador é esclarecer a realidade, e a partir desse contato com o objeto pesquisado, busca-se analisar e descrever os resultados adquiridos que podem ocorrer de forma oral e/ou escrita.

Ou seja, na pesquisa narrativa, os pesquisadores relatam tudo o que foi observado, levando em consideração os relatos dos indivíduos envolvidos na pesquisa, contudo, no decorrer da construção dos textos, o pesquisador interpreta e retrata ao seu modo de ver os acontecimentos. Os dados coletados na pesquisa podem ser obtidos de várias formas, contudo, deve-se decidir qual método se adequa ao perfil do estudo.

Em função da própria natureza da pesquisa, para coleta de dados foi necessária uma imersão na realidade vivenciada pela estudante diariamente. Nesse sentido, foi realizada uma vivência de cinco dias no cotidiano dessa estudante, na qual foram registrados em caderno de campo e registro fotográfico o deslocamento do local de residência até a escola, além das atividades desenvolvidas durante o período escolar, bem como, seu retorno a residência.

Segundo Gil (2008):

O estudo de campo é um tipo de pesquisa que procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizado por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes que captam as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade”. (GIL, 2008, p. 57)

Todos os dados obtidos e coletados no decorrer da pesquisa, foram anotados em um caderno denominado “caderno de campo”, além de celular *Smartphone* para registrar através de fotos e vídeos todos os acontecimentos, tem-se ainda, a conversa informal, realizada com os envolvidos no processo educacional da aluna deficiente física, que inclui: pais, professores, direção coordenação e a própria aluna. Todas as informações foram sistematizadas baseadas na realidade vivenciada pela aluna e família.

4.1 LOCUS DA PESQUISA

FIGURA 1: MAPA DA VILA CENIRA EULÁLIA



Fonte: Google Maps

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cimira Eulália” fica situada no Município de Mocajuba Pará. A escola possui um prédio de alvenaria, como ao seu redor há muitas plantas e mato, é realizada com frequência a limpeza. Na entrada da escola tem uma escada pequena, em seguida um pátio e uma pequena varanda que serve de corredor, permitindo o acesso para entrar e sair das salas.

Possui apenas cinco salas de aula contando apenas com a ventilação natural, uma copa onde é feita a merenda dos alunos e uma sala da diretora (que na verdade serve para tudo na escola). O piso da escola não possui revestimento, apenas pintado de “vermelhão” que já está desgastado. Dispõe apenas de um banheiro que fica fora das pendências escolar, e serve para ambos os sexos (tanto feminino quanto masculino).

A escola atende séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Devido a estrutura física reduzida, as turmas do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) funcionam no barracão da comunidade devido as salas estarem ocupadas no turno da manhã com os alunos das séries iniciais. No período da tarde a escola atende duas turmas de 7º e 8º ano e três turmas do ensino fundamental menor.

FIGURA 2: EMEF “CINIRA EULÁLIA”



Fonte: Própria autora

Quanto aos materiais didáticos, são usados livros durante o ano letivo, e estes não são distribuídos para os alunos do 6º ao 9º ano, sendo necessário o uso de material apostilado que é elaborado pelos professores, na intenção de suprir a ausência dos livros. Quanto ao suporte midiático, não há: datas show, computador, caixa amplificadora, ou seja, nenhum tipo de tecnologia e nem materiais que ajudem o professor a desenvolver um bom trabalho com os alunos.

A escola apresenta dificuldades no que se refere principalmente ao espaço físico para recreação e atividades físicas, pois a mesma não possui quadra para os alunos, dessa forma, as atividades físicas são realizadas no campo ou em uma arena localizada atrás da residência da diretora. Apesar do clima ser bastante agradável devido às árvores que se encontram ao redor e pelo igarapé que fica próximo, os demais aspectos do espaço não são considerados adequados.

A escola não possui PPP, mais o conselho escolar se encontra ativo, e sempre organizam atividades nas datas comemorativas, juntando escola e comunidade local, como no dia das mães, festa junina, desfile do dia 7 de setembro, dia dos pais, dia das crianças e o natal que são estabelecidas em um PPP (Projeto Político Pedagógico).

Existem 6 (seis) professores do 6º ao 9º ano e 6 (seis) professores do fundamental menor, todos possuem formação acadêmica de nível superior e alguns até especialização. Vale ressaltar que a metade dos docentes não residem na vila, são de outras localidades como Mocajuba, Areião, Vila do Carmo e São Benedito, todos os dias se deslocam de suas residências para exercer suas funções como educadores. A escola não dispõe de porteiro apenas 1 (um) vigia e 2 (duas) merendeiras, a merenda é ofertada pela Secretaria de Educação de Mocajuba.

A escola atende cerca de 70 estudantes no Ensino Fundamental maior, dentre eles está a Luísa, estudante do 9º ano

5. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO: OS DESAFIOS COTIDIANOS DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

A escola atende aproximadamente setenta estudantes no Ensino Fundamental maior, entre eles encontramos a Luíza³, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental. A experiência de imersão no cotidiano da Luíza no seu ir e vir de sua casa até a escola constitui-se como elemento norteador de nossas discussões acerca dos processos de inclusão escolar no contexto das escolas do campo.

Luíza tem 22 anos, muito carinhosa, comunicativa, gosta de brincar, dançar e ler. Mora em uma pequena comunidade conhecida como Laguinho, situada em Mocajuba-Pa. Sua família é constituída por dez pessoas que dividem a mesma casa. É a segunda filha de cinco irmãos. Segundo relato de sua mãe, Luíza com “problemas nas pernas e nas mãos”, apresentando dificuldades para andar em função de “sentir fraqueza nas pernas” segundo seu relato.

Além da deficiência física, Luíza também apresenta uma particularidade associada a dificuldade de aprendizagem. Devido a essa dificuldade, a sua trajetória escolar foi marcada por reprovações, fazendo com que ela estivesse prestes a desistir de estudar. No entanto, mesmo com essas especificidades no que diz respeito a locomoção e aprendizagem, nunca houve acompanhamento de profissionais especializados que pudessem atender as demandas e trabalhar as potencialidades existentes na aluna.

Luíza estuda em outra comunidade chamada de Címira Eulália em uma escola que recebe o mesmo nome. Fica distante cerca de 30km da sede do Município e aproximadamente trinta minutos de viagem de “rabeta⁴” da comunidade onde reside. Este trajeto é feito por Luíza e outros oito estudantes todos os dias para chegar a escola. Após alguns minutos de viagem trafegando no igarapé, chegam ao local de descida. O percurso pelas águas se encerra, contudo, ainda precisam caminhar aproximadamente um quilometro até a escola, que na época do inverno amazônico se torna praticamente intrafegável, dificultando o acesso ao transporte, devido ao acúmulo de lamas, e poças d’ águas (Figura 03).

³ Como forma de preservar a identidade, assumiremos nessa pesquisa um nome fictício.

⁴ Pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente.

Figura 03: Registro da caminhada até a escola após a viagem de rabeta.



FONTE: Pesquisa de campo

Percebe-se assim, a falta de cuidado do Município na oferta de um transporte escolar de qualidade, principalmente para a Luíza que apresenta limitações para andar. Ela relata que não consegue andar rápido e que quando tenta andar mais rápido tropeça em galhos e folhas. Na maioria das vezes necessita da ajuda dos colegas para chegar até a escola.

Durante os dias que acompanhei a Luíza nesse percurso, uma das coisas que mais chamou atenção era sua fisionomia de cansaço para conseguir caminhar até a escola. Ela relatou que tenta buscar na natureza e na família razões para continuar estudando. Busca esquecer suas limitações, principalmente através das brincadeiras, nos animais avistados no caminho, principalmente no canto dos pássaros e na grande diversidade de árvores.

Ao chegar no espaço escolar a aluna enfrenta muitas outras dificuldades, como por exemplo, há uma pequena escada na entrada da escola, que a mesma sobe com muita dificuldade e auxílio das outras pessoas. Ao chegar na sala de aula, já muito cansada, não encontra conforto algum, visto que ela é pequena e não possui ventilação. Outro ponto negativo e que merece destaque, é o banheiro, que fica longe da escola e não oferece nenhuma acessibilidade para a aluna com deficiência, pois o mesmo possui uma elevação em sua entrada, dificultando o acesso dos que apresentam limitações físicas.

De acordo com Lopes e Capellini (2015):

A acessibilidade física consiste na remoção de barreiras de um determinado espaço para que todos tenham acesso a ele. As condições

de acessibilidade física nas escolas são precárias, principalmente, quanto à presença de barreiras arquitetônicas, visto que muitas construções são antigas, construídas quando o paradigma da inclusão ainda não existia. Além disso, não se considerava a presença dos alunos com deficiência, em classes regulares. (LOPES e CAPELLINI, 2015, p. 93)

Ou seja, as escolas devem passar por um processo de transformação quanto a sua estrutura, visto que, ainda se encontram desprovidas de simples aparatos de acessibilidade, como por exemplo, uma simples rampa, ou até mesmo um corrimão, que permita aos alunos deficientes se locomoverem com facilidade, sem depender da ajuda de outras pessoas, só dessa forma, sentiram-se autônomos e membros da escola.

Segundo seus relatos, quando começou a estudar, sofria muito preconceito por parte dos colegas, que ficavam fazendo “caçoadas” e “gozações” por conta das suas limitações que são aparentes, tanto que, quando era algum trabalho em equipe, ninguém queria ficar com ela na equipe, sendo necessário a intervenção dos professores. Até que em um determinado momento, a mesma resolveu ir até a direção e relatar o que estava sofrendo na escola, de certa forma foi positivo essa decisão, visto que, a direção tomou medidas cabíveis, e a partir daquele dia a aluna passou a ser tratada de uma maneira respeitosa.

Postulado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de (2008) de que, o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola, ou seja, todos merecem respeito em sala de aula, visto que suas limitações não são circunstâncias para discriminação e exclusão.

As atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula realmente visam a inclusão. Segundo a Luíza, ela não se sente menosprezada ou discriminada. Os professores se esforçam para garantir tudo o que for necessário para a sua participação nas, demonstrando dessa forma, que para incluir um aluno deficiente físico ou com qualquer outra limitação, um primeiro passo é criar metodologias de integração, que possibilite a participação de todos, deixando claro que as impossibilidades existem apenas para aqueles que não desejam alcançar o seu objetivo.

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos. (MENDES, 2012).

Apesar de nenhum professor que ministra aula para a aluna possuir especialização ou alguma outra formação voltada para a educação inclusiva, percebeu-se que, a prática bem trabalhada e vivida com disposição pelos professores é, em qualquer canto do mundo, um dos mais eficazes ingredientes para a melhoria do aprendizado, para elevação do saber e para ampliação do prazer de ensinar.

O único ponto negativo encontrado com relação às aulas ministradas foi na disciplina de Educação Física, como a aluna possui fragilidade nas pernas, fica sempre de fora das atividades. Diante disso, Cidade e Freitas (1991) dizem que:

A Educação Física na escola se constitui em uma grande área de adaptação ao permitir, a participação de crianças jovens com deficiências em atividades físicas adequando às possibilidades de cada um, proporcionando oportunidades, valorizando seus limites num mesmo espaço. O Programa de Educação Física quando adaptada ao aluno portador de deficiência, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação (CIDADE E FREITAS, 1997).

Sendo assim, acredita-se que, a forma mais correta de incluir um aluno com limitações, é reelaborar suas metodologias e atividades, possibilitando sua participação e integração, utilizando formas práticas e simples de serem trabalhadas, oportunizando o estudante mostrar suas possibilidades e limitações, e a partir dessa sondagem construir momentos de aprendizado e participação ativa de todos. Sobretudo “Busca-se, portanto, um ensino de qualidade que supere a exclusão escolar por meio de ações pedagógicas que visem não apenas ao acesso do aluno à escola, mas sua efetiva permanência nela”. (BERGAMO, 2010, p.38).

Ainda sobre as disciplinas curriculares, Duarte e Werner (1995), apud Cidade e Freitas (2002, p. 27):

Educação Física Adaptada é uma área da educação física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educacionais especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada aluno com deficiência, respeitando suas diferenças individuais.

Outro aspecto deve ser discutido, é a disponibilidade de matérias didáticos e pedagógicos, de acordo com as observações e conversa com professores, a escola não dispões da quantidade mínima nenhum dos dois aspectos citados no início deste parágrafo, dificultando a vida e as atividades do professor em sala de aula.

Em uma escola é indispensável à existência de recursos pedagógicos, já que, para uma aula produtiva necessita-se de materiais, ou caso contrário o professor depara-se com uma limitação, e para lidar com as limitações precisa utilizar a criatividade, e buscar novos recursos independentes das dificuldades que lhe interfere, de outra forma, podemos dizer que para exercer a função de professor é ter que preparar-se para enfrentar as dificuldades e desafios encontrados no cotidiano.

Aprendi e observei algo que me motivou ainda mais na pesquisa deste trabalho, que trabalhar com a inclusão não é fácil, principalmente quando se tem em sala de aula uma aluna deficiente física, impossibilitada de desenvolver inúmeras atividades, contudo, ao observar de perto a realidade, averigui que quando se trabalha comprometido com a educação tudo se torna possível, apesar dos inúmeros problemas com matérias didáticos e pedagógicos de qualidade.

Luíza é muito querida por todos da escola, e estão sempre dispostos a ajudá-la no que for preciso, demonstrando assim, sinais de respeito, e companheirismo, princípios estes que são essenciais para que se tenha uma inclusão respeitosa e afetuosa, fazendo com que todos se sintam iguais e não diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão social é de suma importância para a formação do indivíduo, e a educação deve levar seus alunos a uma reflexão sobre a realidade, além de proporcionar um conhecimento amplo sobre outros aspectos do mundo, tornando-os conhecedores dos seus direitos, para que assim, diante de qualquer situação em sociedade, tenham autonomia para expor suas ideias, tomando para si, o dever de questionar e lutar por uma educação de qualidade, que preze pelos direitos humanos.

Ao está finalizando este artigo de conclusão de curso, posso dizer que estou totalmente realizada e convicta da profissão que pretendo seguir, aprendi que a inclusão deve ser trabalhada ainda mais nas escolas, principalmente no que se refere a formação de professores, pois, quando não se tem formação suficiente para lidar com alunos deficientes, tenhamos certeza que a exclusão ocorrerá e acarretará sérios problemas para a vida dos alunos.

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções da escola e do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógica-didática na prática escolar. Um dos aspectos fundamentais para estas transformações é o investimento na qualidade da formação dos docentes, e do

aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas, para que favoreçam a construção coletiva de projetos pedagógicos capazes de alterar os quadros de reprovação, de retenção e da qualidade social e humana dos resultados da escolarização.

Dessa forma, vê-se a necessidade de criar estratégias pedagógicas que possa proporcionar aos estudantes e professores, mecanismos que venha garantir construção de habilidades básicas, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo com eficácia, através da percepção das dificuldades de aprendizagens enfrentadas pedagogicamente, para promoção da inclusão.

Além de uma reformulação na unidade escolar com relação a sua estrutura física, a escola precisa capacitar seus professores e funcionários de modo que possam otimizar o processo ensino-aprendizagem, melhorando a performance em sala de aula, preparando seus alunos para a vida em sociedade, na qual o principal valor é a capacidade de desempenhar seu trabalho com eficácia.

Sabemos que a real situação das escolas quando o assunto é acessibilidade está muito distante de se realizar, pois, quando nos deparamos com a realidade das crianças com deficiência e sem acesso, percebemos as dificuldades que as mesmas enfrentam no dia a dia, tanto em sala de aula quanto no caminho para chegar até a mesma, com a escola que não é adaptada, transporte escolar inadequado e falta de material pedagógico.

Sabe-se que os alunos deficientes físicos possuem limitações que a escola deve ajudá-los a superar e orientá-los, dentre as quais podemos destacar a falta de rampas, que querendo ou não influencia o cotidiano de muitos alunos, sendo assim, a escola como transmissora de conhecimentos, deve oferecer suporte aos alunos, conscientizando e promovendo a integração de todos, que ao conhecerem seus direitos, terão muito mais liberdade para conviver em sociedade de maneira segura.

Portanto, acredita-se que quando há dedicação e empenho tudo se torna possível e pode se resolver com facilidade, o professor passa a ser um estrategista, um solucionador, de problemas, buscando sempre novas respostas para uma aprendizagem em constante superação, fazendo com que o aluno supere suas dificuldades e esteja apto para refletir e defender seus ideais.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Daniela. Os desafios da Educação Inclusiva: Foco nas redes de apoio. São Paulo, 2013.
- BAYER, Hugo Otto. Revista centro de Educação. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003>>. Acesso em: 17 de jan. de 2019.
- BERGAMO, Regiane Banzatto. Educação Especial pesquisa e prática. Curitiba, Ed. Ibpex. Vol. 1ª edição , 2010, p. 38.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei FEDERAL nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997

_____. Ministério Público Federal. O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

CIDADE, E.R; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: Considerações para a prática pedagógica na escola. UFP/UFU, 1997. Disponível em:<[www. rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaor](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaor)>. Acessado em: 23 de fevereiro de 2019.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Ribeirão Preto: Paidéia. Vol. 17. Jan/Abr. 2007.

DURKHEIM, Émile. O individualismo e os intelectuais. Organização e edição de Marcia Consolim, Márcio de Oliveira e Raquel Weiss. São Paulo, Edusp, 2016.

GARCIA, Fernanda Wolf. Educação a Distância, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2004

JANES, Cristiane Regina Xavier Fonseca et al. A Construção da Educação Inclusiva: Enfoque Multidisciplinar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LOPES, Jéssica Fernanda. CAPELLINI, Vera Lúcia Messias. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 91 Vitória, 2015.

MENDES, Rodrigo Hubner. O pleonasma da Educação Inclusiva, 2012.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

PARO, Vitor Henrique. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. In: PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

REIS, Risolene Pereira. In. Mundo Jovem, nº. 373. Fev. 2007.

SCHIRMER, C. R. et al. Atendimento educacional especializado: deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SZYMANSKI, H. A relação família/escola desafios e perspectivas. 2ª Edição, 2007 Liber Livros.

TERESA, Maria. Inclusão escolar. 1. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1995.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO: DIZERES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EMEF GASPAR VIANA EM OEIRAS DO PARÁ

Ajax Garcia da Silva¹

Vilma Caldas Soares²

Tiago Correa Saboia³

RESUMO

Pensar a educação a partir da inclusão é compreendê-la como direito humano garantido para todas as pessoas independente de sua condição. Nesse sentido, pretendemos conhecer como professores apropriam-se desse conceito que é fundamental para a elaboração de propostas que visem uma escola Inclusiva no Campo. O objetivo deste artigo é analisar os dizeres sociais de professores acerca da Educação Inclusiva na EMEF Gaspar Viana, em Oeiras do Pará. Os dados foram obtidos através de entrevista semiestruturada realizada com três professores da referida escola. O estudo ancora-se na análise de conteúdo e fundamenta-se em autores como Freire (1985), Arroyo (2006), Pires (2012), Caldart (2015), Palma e Carneiro (2017), além das Leis e Decretos que amparam os direitos sociais. Os resultados, sugerem que os educadores compreendem a educação inclusiva a partir de uma perspectiva social. No entanto, a falta de formação permanente e o apoio pedagógico no município, são as principais dificuldades para o desenvolvimento de práticas educativas, de fato, inclusivas. Contudo, é papel do Estado investir na capacitação dos professores. Portanto, a formação permanente dos docentes é fundamental para que eles possam utilizar estratégias pedagógicas ao contexto da Educação Inclusiva no Campo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação do Campo. Direito Social.

INTRODUÇÃO

Estudar a educação Inclusiva do Campo, no contexto da educação escolar, requer uma visão aprofundada no que se refere à inclusão propriamente dita, tanto ao espaço social em que o indivíduo esteja inserido, como também ao ambiente familiar, escolar e

¹ Estudante do curso de especialização da Educação Inclusiva no Campo-UFPA/Campus Cametá -Pará. E-mail: ajaxsilva.ufpa@gmail.com

² Especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual. Estudante do curso de especialização da Educação Inclusiva no Campo-UFPA/Campus Cametá -Pará. E-mail: vilmacaldass1964@gmail.com

³ Docente da Licenciatura da Educação do Campo/UFPA-Campus Cametá-Pará. Mestre em Educação em Ciências. E-mail: tiago-saboia@yhao.com.br.

comunitário. Para a professora Figueiredo (2008, p. 142) “a escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras”. Para tanto, não basta somente esse acolhimento da escola, mas sim, a inclusão, a interação e integração das pessoas que historicamente estiveram à margem de direitos sociais e humanos, tais como, o direito à educação.

Nesse sentido, concordamos com Haddad (2012, p. 215) quando afirma que entender a educação como um direito humano “significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena”. Ou seja, um direito que deve ser garantido a todos os sujeitos, independente da condição social.

No entanto, conforme Chauí (2003, p. 334) nos ensina, “a mera afirmação do direito a igualdade não faz existir os iguais, mas abre caminho para a criação da igualdade através das exigências e demandas dos sujeitos sociais”. É diante desse contexto que Caldart (2015) afirma que o movimento por uma Educação do Campo surge com “o objetivo principal de associar lutas de diferentes sujeitos particulares com interesses sociais comuns, no movimento entre luta por direitos feita diretamente por quem se percebe excluído deles” (apud TAUCEDA et al. 2016, p. 72).

É a partir da compreensão de diferentes sujeitos sociais destacados por Caldart, entendemos que ao falarmos de sujeitos excluídos de direitos sociais, estamos nos referindo a uma parcela significativa da população, que engloba desde pessoas com deficiência⁴ (PcD), as pessoas do campo, das águas e das florestas, dos filhos e filhas das classes trabalhadoras que, em algum momento, tiveram o direito à educação negado ou negligenciado.

Neste sentido, o debate em torno da Educação Inclusiva e da Educação do Campo nos conduziu para refletirmos sobre de que forma a educação na perspectiva da inclusão está presente nas escolas do campo. Para isso, voltamos nosso olhar para os dizeres sociais de professores no que diz respeito a inclusão escolar e de que maneira estas compreensões permeiam os processos educativos na escola investigada.

A representação no âmbito escolar é dinâmica e diversificada que se inclui os docentes, discentes, direção e a comunidade escolar como todo, abarca uma complexidade de ações e atuações para compreender e intervir no âmbito escolar, como bem diz a temática abordada na compreensão dos professores sobre a Inclusão Escolar.

Consoante Osti, Silveira e Brenelli (2013), “quando a criança começa com suas primeiras evocações verbais, tais como falar sozinha, enumerar os alimentos que acabou

⁴ Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 06 de julho de 2015, traz no artigo 2º. Considera-se pessoa com deficiência 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 afetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

de ingerir, [...] dentre outros” (p. 42). Para tanto, esses comportamentos desses indivíduos são o início de uma representação social familiar.

Já ao nosso ver sobre a representação social de professores da EMEF Gaspar Viana em Oeiras do Pará, é que diante da Educação Inclusiva só se materializam nas metodologias, enquanto práticas docentes. Pois, ao ter essa compreensão da organização das práticas pedagógicas, os professores a mobilizam quanto uma consciência social, voltada a atender a educação plena, pautada na inclusão de sujeitos nas instituições educacionais.

Desse modo, sem essas representações de professores, tornaria-se inoperante trabalhar com a Educação Inclusiva, mesmo sabendo que todos têm um conceito sobre a inclusão e que apesar de, ainda, não se ter uma formação continuada na área da educação inclusiva, que contemple a totalidade dos educadores do campo, mesmo assim, buscam trabalhar em parceria: escola, família e comunidade, como forma de melhorar a prática educativa em sala de aula.

Assim, a educação do campo ganhou força através dos Movimentos sociais camponeses que são os porta vozes do povo do campo. Que consoante Osti, Silveira e Brenelli (2013, p. 35) “a representação social compreende a concepção que um sujeito, um grupo ou uma sociedade tem sobre determinado tema ou assunto, estando presente tanto nas relações sociais como no conjunto de opiniões e comportamento dos indivíduos, refletindo em sua conduta e valores”.

Dessa forma, a população do campo necessita de representantes sociais camponeses no que alude aos direitos à educação, moradia, dentre outros que estão prescritos no artigo 6º da Constituição do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988). É através dos Movimentos Sociais, das Instituições Universitárias e de outros segmentos da sociedade que defendem e lutam por uma melhoria aos povos do campo, que consoante Palma e Carneiro (2017, p. 35), relatam que “as populações do campo como também as pessoas com deficiência, são sujeitos que não podem mais viver isolados da sociedade e invisíveis para as políticas públicas”.

A ancoragem dessa reflexão das autoras Palmas e Carneiro refere-se tanto aos sujeitos do campo, quanto aos PcD’s que ainda sofrem pela escória da representação da sociedade em termo de construção de estereótipo, de acusação, sobre as pessoas do campo. Assim como essa sociedade preconceituosa constrói conceito negativo de que o povo do campo, é uma pessoa sem cultura, ela poderá também desconstruir tal definição que as têm, perante aos nossos semelhantes. Mas por outro lado, acrescentamos, ainda, que dos diversos dizeres sociais existentes na esfera maior dos Movimentos Sociais, uma das mais relevantes no contexto educacional se chama de corpo docente.

É o/a educador/a que recebe nosso povo do campo ou PcD’s em sala de aula, seja para o Atendimento Educacional Especializado ou em espaço regular de ensino. É ele/a que conforme o tempo, conhece a vida cotidiana de cada sujeito, nesse caso,

possibilitando assim desenvolver estratégias específicas para cada caso de um PcD, mas que precisa da coletividade ao trabalho, a citar a família, a escola e os segmentos públicos da sociedade.

Para tecermos as discussões teóricas acerca da educação inclusiva no campo, utilizaremos nesse trabalho estudiosos de relevância para nossa área de estudo, tais como, Freire (1985), Arroyo (2006), Figueiredo (2008), Caldart (2015), Palma e Carneiro (2017), bem como na Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), em Resolução, em Decreto (BRASIL, 2010) e na Declaração de Salamanca⁵ de 1994 (UNESCO, 1994).

Assim, a importância dessa pesquisa situa-se nas contribuições da tessitura teórica, bem como, nas compreensões geradas a partir da realidade de nossas escolas do campo. Dessa forma, pretendemos contribuir para o corpo docente da região do Baixo Tocantins⁶, como também a todos que se interessarem ao contexto da Educação Inclusiva do Campo, para que possam ter um novo olhar perante a inclusão social de todos, como também os desafios enfrentados pelos educadores no que versa a inclusão propriamente dita.

Neste trabalho, procura-se voltar ao passado para entender o presente, buscando descobrir nos dizeres sociais de professores da EMEF. Gaspar Viana, o posicionamento sobre a Educação Inclusiva e Educação do Campo. Faz-se necessário, uma rede entrelaçada entre formação inicial e formação permanente, pois segundo Freire (2003, p.79) “ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que fazemos parte”.

Tendo em vista o objeto de estudo, este texto está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento abordaremos a Educação Inclusiva e seus avanços na Educação brasileira, traremos a discussão acerca da Educação do Campo e seus desafios na atualidade e, por último, apresentaremos a costura teórica entre esses dois focos, Educação Inclusiva e Educação do Campo.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INICIANDO O DEBATE

A educação Inclusiva é conceituada na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) como um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos e que articula a compreensão de *igualdade* e *diferença* como elementos indissociáveis. Este documento nos auxilia a compreender a inclusão a partir da contextualização das

⁵ Em consonância com as ações da UNESCO (1990), em 1994, 88 governos e 25 organizações se reúnem na Espanha em uma Conferência Mundial sobre Educação Especial e elaboram a Declaração de Salamanca (1994), que tratava sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (SILVA e ARAÚJO, 2017, p. 05).

⁶ A região do Baixo Tocantins, Pará Brasil, engloba municípios como Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, assim como Oeiras do Pará. Nessa pesquisa, nosso foco foi o município de Oeiras do Pará.

circunstâncias de produção históricas da exclusão no nosso país, quer na escola ou fora dela.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), outro significativo marco para uma educação mais igualitária, no sentido da garantia do direito a todos os estudantes, inclusive da pessoa com deficiência, apresenta o princípio de uma Escola Inclusiva como:

Princípio fundamental da Escola Inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferença que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos, organizacionais, estratégias e ensino, uso de recurso e parceria com a comunidade (UNESCO, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394 de 1996) é outro importante documento para a garantia do direito à educação. O art. 24, inciso V e o art.37, parágrafo primeiro da LDB que evidenciam que Educação Básica deve-se organizar em “oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996). Além disso, o art. 59 garante aos educandos com necessidades especiais a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola.

Cabe ressaltar que é na própria Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no seu art. 6º, que encontramos a educação no rol de direitos sociais ao lado da “saúde, a alimentação, o transporte, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção, à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”.

Diante de tais documentos, facilmente compreendemos que a educação é um direito de todos. No entanto, apesar do entendimento que todos, sem exceção, são sujeitos de direitos, a realidade do nosso país, marcada por desigualdades sociais, facilmente evidência que pessoas com necessidades educativas especiais, negros, indígenas, ribeirinhos, entre outros, estiveram à margem desse direito, contribuindo de forma significativa para a segregação e exclusão social.

É nesse sentido, que o modo como os professores compreendem os aspectos relacionados à educação inclusiva é fundamental para o sucesso da efetivação de políticas públicas. São os professores que organizam os processos que lidam diretamente com esses sujeitos e elaboram diferentes estratégias para trabalhar com todos em sala de aula. Victor e Oliveira (2006) destacam a importância desse profissional quando afirmam:

[...] é o docente quem acolhe os alunos recém-chegados, é ele quem está em contato cotidiano com eles, é quem descobre progressivamente sua singularidade e acompanha seus avanços. Eis que aí se situa o papel e a importância da formação inicial de docente, formação geral e específica, a qual se prolonga na formação continuada (p. 21).

Assim, não é suficiente a elaboração de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo adequado ao alunado, o relevante é trabalhar para que a política social aconteça, de fato, contemplando de forma efetiva o processo de ensino e aprendizagem do principal sujeito, o estudante do campo com sua particularidade e singularidade no que tange ao contexto do campo.

1.1 Educação do campo como espaço de lutas

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive no espaço urbano é um debate que ganhou força principalmente a partir de 1998, a partir das lutas dos Movimentos Sociais⁷ em busca de uma educação do campo e no campo. Para Caldart (2002, p. 26), a expressão “**no campo**, o povo tem direito a ser educado onde vive; **do campo**, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”.

Essa ideia reflexiva da autora Caldart tem como lastro uma ação de coletividade dos sujeitos sociais que vivem no campo em busca de direito à educação, mas no dizer de Arroyo “uma das tensões que hoje vivemos na defesa dos direitos é serem defendidos apenas como direitos abstratos e negados como direitos concretos”. Nesse sentido Arroyo nos ensina:

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola do campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros, negras, como trabalhadores, produtores do campo. Os sujeitos sociais nomeiam os sujeitos do campo. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica do avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus

⁷ São ações coletivas que se desenvolvem numa esfera sociocultural, onde sujeitos coletivos interagem, criam espaços de solidariedade, praticam uma cidadania em processo, vivenciam práticas educativas que propiciam múltiplas aprendizagem, reivindicam direitos e buscam mudar a sociedade em que vivem (BATISTA, 2005, p. 02).

rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos, concretos e históricos (ARROYO, 2006, p. 128).

Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos no lugar em que vivem. Segundo Pires (2012), ao colocar em seu artigo 208 que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, desse modo, a Constituição de 1988 ergueu os pilares jurídicos capaz de sustentar esse direito pelo Estado brasileiro. Consoante a autora, neste contexto, a educação rural⁸ foi considerada como direito, mas um direito ainda inspirado no paradigma urbano.

Entretanto, a Constituição de 1988 foi um instrumento balizador para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), enfocasse a educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica as especificidades locais. Preconiza uma proposta que adequa as peculiaridades e singularidades construídas a partir da realidade do campo (PIRES, 2012).

Além dos Movimentos Sociais, compunham o Movimento por uma Educação do Campo, organizações não governamentais e representações das universidades e de órgãos públicos. Esses movimentos destacam a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável.

Um dos grandes pensadores que influenciou na organização da Educação do Campo, chama-se Paulo Freire. Ele desenvolveu uma teoria de “educação libertadora” na qual o conhecimento não advém de um ato de doação feito pelo professor ao aluno, mas sim na interação e construção coletiva entre ambos. Neste sentido, a educação libertadora apresentada por Freire nos faz refletir sobre a importância da participação coletiva no processo educativo, pois só assim será possível romper com a ideologia dominante e alterar com a estrutura do Estado.

Assim, os Movimentos Sociais inauguraram uma alusão para o debate e mobilização popular, a citar a educação do campo e não mais a educação rural ou a educação para o meio rural. De acordo com Pires (2012, p. 95) “o campo é espaço de vida digna e que é legítima a vida por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”. Para além disso, vem reforçar a concepção da autora Caldart, que parte da perspectiva de que a Educação do Campo deve ser pensada na tríade: Campo, Política Pública e Educação:

⁸ De acordo com a Lei nº 5.692/71, A referida Lei na medida que se colocou distante da realidade sociocultural rural, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo sinalizou elementos para uma política educacional para os povos do campo, que partisse dos diferentes sujeitos que vivem no campo (PIRES, 2012, p. 88).

É importante ter presente o que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo, Política Pública e Educação e desde seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir está política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação (CALDART, 2008, p. 72).

A amplitude do debate sobre Educação do Campo culmina com conquista importante como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Essas diretrizes consideram o campo “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (PIRES, 2012, p. 97).

Essas diretrizes estabelecem no seu artigo 2º, uma proposta de educação com base na realidade do campo, em que a identidade da escola é definida por essa realidade, no sentido de que seja construída uma educação através dos saberes próprios dos estudantes e da cultura da sociedade “em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (BRASIL, 2001, p. 37).

Porém, de acordo com (PIRES, 2012 p. 99), “a educação do campo tem uma visão ampliada, legalmente através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho da Educação Básica (CEB) Nº 2/2008 (BRASIL/ MEC/ CNE, 2008)” a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de política pública de atendimento a educação básica do campo, conforme o que é colocado no artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica e suas etapas da Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o ensino médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Denota-se que a educação do campo é garantida por leis de direito específicas que determinem que as práticas educacionais devam atender as necessidades e interesses da população camponesa, possibilitando a essa parcela da população uma educação com uma maior qualidade educacional, bem como conteúdos e metodologias que estejam apropriadas as reais necessidades e interesses dos educandos do campo. Para tanto, o Decreto 7.352 de 2010 no inciso 4º versa que:

A educação do Campo concretizar-se á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequado ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do Campo (BRASIL, 2010 p. 2).

Portanto, a Educação do campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que estão no campo, tratando-se de uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana.

1.2 Educação inclusiva e educação do campo: convergências teórico-práticas

A concepção de inclusão escolar é muito ampla e complexa no que versa a Educação Inclusiva do Campo. Em sua plenitude a inclusão não se restringe apenas à inclusão dos alunos PcD's, mas sim, se estende a todos os seres humanos ao processo educacional. A Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu artigo 3º define que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm como objetivo fundamental, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11). Assim, asseguram a frequência de todas as escolas regulares do sistema de ensino. Dessa forma, o artigo 205 estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 56).

As autoras Palmas e Carneiro (2017, p. 29) ressaltam que “a educação do campo possui a mesma vertente da educação inclusiva que considera o acesso ao conhecimento

para todos” seja esse indivíduo considerado uma pessoa dita “normal” ou uma pessoa com deficiência, dentre outras características que formam a identidade peculiar do sujeito.

A Educação Inclusiva possui muitas particularidades que a escola precisa levar em consideração para que o processo inclusivo no contexto escolar, de fato, aconteça. Sabe-se que o marco legal dos documentos sobre a pessoa com deficiência vem através de aprimoramentos legislativos e reivindicatórios dos grupos sociais organizados em prol da educação, manifestando a inserção social sempre de forma mais ampla, principalmente para combater todas as formas de exclusão social, preconceitos e discriminações, tanto para as pessoas com deficiência, como também aos sujeitos que vivem no campo.

Neste sentido, Palmas e Carneiro (2017, p. 16), expõem: “imaginemos um indivíduo que tem uma deficiência e vive no campo, ele é duplamente alvo da diferença negativa criada pela sociedade e precisa intensificar sua luta para ter seus direitos de cidadão garantidos”. Desse modo, além de sofrer com a deficiência no corpo e no psicológico, sofrem com as deficiências dos órgãos dos sentidos da sociedade que na visão da mesma, os PcD’s e as pessoas do campo são vistas com olhar de desdém.

No sentido da fala, pronunciam o que não é verdade dos nossos semelhantes, tal como que o sujeito do campo é um sujeito atrasado e incapaz de chegar em uma Universidade, seja ela pública ou particular. Já no que tange ao ouvir, ouve que todos os seres humanos têm os mesmos direitos que estão prescritos na Constituição Federal do Brasil de 1988, ou seja, a sociedade até ouve, mas não aceita esse mesmo direito concreto aos campesinatos, PcD’s, ribeirinhos, negros, indígenas, quilombolas, Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT’s) dentre diversos. E por fim, o comportamento mental da sociedade que deveria ter consciência de que o povo do campo e os PcD’s, são seres humanos que residem noutro espaço social, diferente do urbano, mas que esse ser paga seus impostos, é eleitor, cidadão e merece respeito e o mesmo direito de qualquer pessoa.

A priori, a escola do campo não pode somente está de portas abertas para as pessoas com deficiência, neste caso, promovendo a integração, interação e inclusão, isto é, em busca da qualidade de estruturas que atendam apenas os PcS’s considerados “aptos”, mas sim, está adequada a todos, sem distinção, com recursos humanos, didáticos e infraestrutura que permeie a acessibilidade, para que esse indivíduo desfrute das possibilidades de conhecimentos, bem como potencialize seu desenvolvimento educacional e cognitivo, uma vez que venha lutar pelo próprio direito social que nos convêm como cidadão.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada na EMEF. Gaspar Viana localizada no município de Oeiras do Pará, mais precisamente na BR 422, km 43 que liga a cidade de Cametá à

Tucuruí, ambas no estado do Pará. Tendo como único meio de acesso ao estabelecimento de ensino o transporte rodoviário, com duração de aproximadamente 50 minutos.

O presente estudo segue o pressuposto teórico de Ludke e André (1986), em que ressalta a importância da pesquisa qualitativa, pressupondo uma aproximação significativa do pesquisador com o local e a situação onde ocorreu o estudo.

Em termos de procedimentos metodológicos foi realizada pesquisa de campo e entrevista semiestruturada com três professores da EMEF. Gaspar Viana em Oeiras do Pará. Para as entrevistas foram feitas quatro perguntas aos participantes, a citar: O que você entende por inclusão? De que forma você percebe a inclusão em sua escola? Você considera sua prática pedagógica inclusiva? De que forma? Cite três palavras que defina o processo de inclusão.

Todos os professores participantes dessa pesquisa assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador de áudio e posteriormente, transcritas para a efetivação da análise via análise de conteúdo (BARDIN, 2002). Para análise, o material empírico foi organizado a partir de categorias *a priori*.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciarmos a análise das compreensões acerca da inclusão dos professores, torna-se necessário, primeiro, apresentarmos o perfil dos professores que são sujeitos dessa pesquisa. Todos os professores participantes possuem grande experiência docente com dez anos ou mais de magistério e com cursos de pós-graduação (dois professores).

A formação inicial de dois professores foi em cursos de Pedagogia e de um professor no curso de Geografia, conforme destacado no Quadro 1.

Quadro 1- Sujeitos da pesquisa

| Sujeitos da Pesquisa | Tempo de Atuação | de | Formação | Pós-Graduação |
|--------------------------------|-------------------------|-----------|-----------------|---|
| A | 10 anos | | Pedagogia | Gestão no Trabalho Pedagógico |
| Professores⁹ | B | 10 anos | Geografia | Não possui |
| | C | 19 anos | Pedagogia | A importância do brincar na educação Infantil |

Fonte: elaboração dos autores

⁹ Por motivos éticos não utilizaremos os nomes verdadeiros dos professores. No decorrer da análise iremos nos referir aos professores como Professor A, Professor B e Professor C.

Com o objetivo de construir compreensões acerca do entendimento dos professores sobre educação inclusiva, este tópico está organizado a partir de quatro categorias prévias: 1. A definição de educação inclusiva; 2. O olhar sobre a inclusão na escola; 3. O olhar sobre a inclusão e a própria prática; 4. Palavras-chave sobre inclusão.

3.1 Sobre o entendimento acerca da inclusão:

Inicialmente os professores foram provocados a pensar sobre o conceito propriamente dito. Apesar de uma abordagem direta, esta pergunta situa-se como elemento importante para compreendermos de que forma os professores articulam os conhecimentos prévios sobre e seu olhar para a escola e a própria prática.

Quando provocados a respeito do conceito de inclusão, foi possível perceber que os três professores apresentam uma semelhança sobre o tema. A fala do **Professor A** representa com clareza a compreensão compartilhada entre os professores quando afirma que inclusão:

É acolher todas as pessoas, sem exceção ao processo de ensino, em que todos sejam vistos em suas singularidades, nas suas diferenças, na sua maneira de aprender diferente de serem contemplados nas suas especificidades (PROFESSOR A).

A compreensão destacada a partir da fala do Professor A está de acordo com algo já apresentado anteriormente no texto, a ideia de que a educação é um direito social humano e que, portanto, todos são sujeitos desse direito.

O mesmo entendimento encontramos em termos de legislação nacional na Constituição Federal (BRASIL, 1988) quando no seu art. 3º, situa que se deve “promover o bem a todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e qualquer outras formas de discriminações” (p. 12).

Ao mesmo tempo que a **Professora C** também enfatiza esse direito em sua fala, ela problematiza a realidade educacional de nossas escolas do campo quando comenta que a educação na perspectiva da inclusão é desafiadora principalmente por não ter materiais de como trabalhar em sala de aula quando o professor “se depara com alunos com deficiência física e mental, mas a gente sabe que esses alunos têm o direito de serem recebidos em qualquer ambiente escolar” (PROFESSORA C).

A falta de materiais específicos foi um elemento muito presente nas falas dos sujeitos no que diz respeito aos desafios para o trabalho na educação inclusiva. A compreensão evidenciada pela Professora C, vem reforçar a concepção de (BORGES, 2002, APUD MOREIRA E MANRIQUE 2014) ao apontarem que os docentes, de um modo geral, queixam-se das suas inabilidades em lidar com as crianças que apresentam

deficiência, da dificuldade de integrá-las no trabalho do grupo, no sentido, de que possam apresentar rendimentos satisfatório.

O olhar crítico manifestado pelos professores no que diz respeito a educação merece lugar de destaque em nossa análise, pois conforme nos ensina Freire (1983, p. 67) a educação deve ser “crítica e corajosa, propor ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre sua responsabilidade, sobre seu papel no clima da sociedade em transição”.

Segundo o **Professor A**, à escola foi criada para trabalhar com aquilo que é “homogêneo, padrão, foi pensada neste sentido e as diferenças, não cabiam nesse espaço”. De fato, quando falamos de educação escolar, são muitas as análises centradas em uma perspectiva de homogeneização de processos que vão desde a aceção dos currículos, passando pelas práticas educativas e formação de professores.

Acreditamos que ao se admitir uma educação sem as diferenças, ou seja, sem considerar as especificidades dos diferentes coletivos, a escola acaba por fabricar a alguns processos de exclusão¹⁰ (BARROSO, 2002). Nesse contexto o autor destaca:

A escola massificou-se sem democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos (BARROSO, 2002, p. 31).

Portanto, pensar a educação a partir de uma perspectiva inclusiva é compreender que a os processos educativos devem reverter as condições historicamente construídas de exclusão social, negação de direitos e invisibilidade de grupos significativos de nossa população.

3.2. O olhar sobre a inclusão na escola:

Quando provocados a pensar a inclusão no contexto da escola em que trabalham, os professores apresentam diferentes compreensões a esse respeito.

O **professor A** comenta que a escola já contempla a inclusão de uma forma incipiente. Segundo o Professor A:

[...] porque o fato da escola está organizada em ciclos já ajuda, pois, o professor já pega da série inicial, ele já segue com esse aluno para outra série...já ajuda porque ele vai estar concentrado nesse aluno, ele vai

¹⁰ Dubet (2003) faz uma importante costura teórica ao discutir acerca desses processos de exclusão da própria escola. O autor nos coloca a pensar quando chama atenção para o lugar da escola diante de uma estrutura social marcada por processos de exclusão e questiona quais mecanismos são gerados pela escola e quais ela simplesmente reproduz.

observar o aluno na sala de aula com dificuldade, ele vai traçar um planejamento, uma atividade que contemple aqueles alunos (PROFESSOR A).

Assim, não somente observar as dificuldades desse aluno, mas sim, as habilidades e competências desse sujeito, aproveitando esse saber, para que o professor trace uma metodologia diversificada ao processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a todos em sala de aula. Buscar meios de o professor se preparar, investigar, descobrir, questionar o fato de que a questão a ser feita não é estar ou não preparada para lidar com aluno da Educação Inclusiva (TUNES, 2003 APUD MOREIRA E MANRIQUE, 2014).

Cabe ainda destacar que uma das principais características dos direitos humanos é a universalidade e a não discriminação. Tais características nos auxiliam a (re)pensar a própria escola, principalmente ao levarmos em consideração que a educação deve estar ancorada em quatro características: a disponibilidade, acessibilidade material e econômica, aceitabilidade e adaptabilidade (HADDAD, 2012).

Por outro lado, esse mesmo professor relata que para que a escola se torne inclusiva é preciso ter formação continuada ao corpo docente e que não há materiais, nem espaço adequado para atender essa clientela. A questão colocada pelo professor é debatida por Candau (1996) que:

[...] sintetiza o repensar da formação continuada: o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; todo processo de formação continuada tem que ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, o que já possui um certa experiência, e o que se encaminha à aposentadoria. A autora destaca que os problemas, as necessidades e os desafios são diferentes e o processo de formação não pode ignorar estas diferentes etapas da profissão (CANDAU, 1996, p.143).

Assim sendo, a formação continuada deveria acontecer na própria escola, como forma de fortalecer a identidade do povo do campo, bem como, a uma reflexão em torno da Educação Inclusiva do Campo, possibilitando assim, em trabalhar diferente com uma metodologia que contemple as especificidades dos sujeitos sociais do campo (BRASIL, 1996).

Já a **Professora B**, enfatiza que a escola Gaspar Viana é ainda quase imperceptível na questão da inclusão, pois, segundo a mesma, a escola precisa de uma estrutura física adequada e um corpo docente preparado para lidar com as pessoas com deficiência, além

da participação da família e de representante municipal na escola, para que eles possam debater a respeito da Inclusão.

Sobre o exposto pela Professora B é explicitado no Decreto 7.352/10 (BRASIL, 2010) “à garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar”, todavia, o que se observa é a precariedade da estrutura física da escola, sem falar do transporte escolar, que até existe, mas não atende as necessidades especiais perante as pessoas com deficiência, como forma, de direito aos estudantes daquela região do Baixo Tocantins.

No que alude a **Professora C**, a respeito da inclusão, afirma que sim, pois, “no nosso ambiente escolar a gente recebe alunos com diferentes particularidades, onde a gente deve estar com esse conhecimento deles serem aceito na escola e que a gente possa respeitar a necessidade de cada um”.

Destaca-se, a esse assunto Figueiredo (2008), que a escola deve receber todos os alunados, sem distinção de qualquer obstáculo que possa impedir esse aluno ser matriculado, que consoante Victor e Oliveira (2016) é o corpo docente quem hospitaliza seus alunos na escola, é no decorrer do cotidiano escolar que vai descobrindo sua singularidade e acompanha seu avanço, como também, sua dificuldade e potencialidade, para que possa ser trabalhada no fruir das aulas.

3.3 O olhar sobre a inclusão e a própria prática.

No que tange a prática pedagógica inclusiva, **o professor A**, relata que para haver uma prática pedagógica inclusiva, precisa de apoio da família e da coordenação para trabalhar em conjunto em prol desse sujeito social. Segundo o professor A:

É uma tarefa difícil, em que a gente precisa reunir e discutir sobre esse aluno, pois, só matricular essa pessoa não vai adiantar de nada, temos que ter em nossa escola um profissional que atenda a essa clientela (PROFESSOR A).

Essa concepção do professor, nos fez refletir no que diz Batista (2005, p. 9), que “uma das marcas distintivas das ideias de Paulo Freire é o diálogo com elemento da gênese do ser humano, das relações sociais, dos processos de educação e formação, de identidade”.

No que se refere a prática pedagógica inclusiva da **professora B**, a mesma nos trouxe que o professor não tem um suporte de material didático para trabalhar com a inclusão, que de acordo com a fala da mesma:

Às vezes nós educadores temos vontade de avançar, mas nós não temos suporte para esse avanço. Isso acaba dificultando o nosso trabalho, impedindo, às vezes, de realizar um bom trabalho. Eu preciso melhorar

muito e nós só vamos ter a concretização a partir do momento em que os três âmbitos caminharem juntos: família, escola e Estado (PROFESSORA B)

Tanto a Declaração de Salamanca, quanto Freire asseguram uma educação pautada em parceria com a comunidade, em que o conhecimento não só vem do professor, mas sim em uma construção coletiva aluno e professor, possibilitando assim, o processo de ensino e aprendizagem, isto é, o corpo docente deveria aproveitar do alunado tais habilidades e competências para trabalhar com os demais em sala de aula, o que reforça a concepção da Professora B.

Quanto à prática pedagógica inclusiva da **Professora C**, relatou-se que: “nossa função é renovar e aprimorar a prática pedagógica, oferecendo uma qualidade de ensino variado para nossos alunos”, que segundo a professora a escola não é adequada para receber a pessoa com deficiência porque a mesma, não dispõem de profissionais qualificados para o atendimento que contemple as necessidades específicas da PcD.

Nesse sentido, observa-se uma constante preocupação da professora ao reportar-se as tentativas de práticas pedagógicas variadas, dando-nos a impressão de que ela, enquanto docente, tenta constantemente, aprimorar sua prática.

Com base no que discorre a referida professora acerca da inovação, subentende-se que as inovações citadas por ela, trata-se de novas práticas pedagógicas que abarquem metodologias adequadas para atender o público alvo da Educação Especial. Essas inovações possibilitarão um novo horizonte no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

3.4 Palavras-chave sobre inclusão

Na última parte da entrevista solicitamos aos professores que enunciassem três palavras associadas à Educação inclusiva, desse modo, correspondendo assim em nove palavras.

Quadro 2 - Palavras sobre a Educação Inclusiva

| | PROFESSOR A | PROFESSORA B | PROFESSORA C |
|-----------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| PALAVRAS | Diagnóstico | Família | Direito |
| | Compromisso | Escola | Respeito |
| | Recurso | Recurso | Valorização |

Fonte: elaboração dos autores

As definições acerca da Educação Inclusiva estabelecidas pelos professores diante da compreensão do que seja esse modelo de educação, os mesmos nos definiram

em poucas palavras, as quais nos levaram a entender o caminho que essa educação tende a traçar para se ter estabelecida, de fato, uma Educação Inclusiva para todos.

Portanto, para alcançar o entendimento dessas palavras, traçamos nossas finalizações, mas, sem concluirmos a **respeito** da Educação Inclusiva do Campo, por se tratar de um debate constante que deslumbra para que os sujeitos sociais do campo tenham **escolas** dignas, que atendam as especificidades do alunado, da **família** e da comunidade que vivem no contexto campesino.

É notório que, ainda há muito o que se almejar em termo de **compromisso** das esferas governamentais, por meio de Políticas Públicas Sociais de **direitos** aos sujeitos que sofrem com ausência de **recursos** para construção e infraestrutura de instituições de ensino, como forma de **valorização** do saber popular das pessoas do campo, que reivindicam seus direitos prescritos nas Legislações brasileiras, visto que o **diagnóstico** da realidade da educação da qual tem acesso o povo campesino não é mais abstrato, pois já é possível visualizar, pensar e discutir por meio da compreensão dos dizeres sociais, uma educação de qualidade que atenda os anseios dos sujeitos do campo.

A compreensão dos professores da EMEF Gaspar Viana no que se refere à Educação Inclusiva se materializam nas metodologias, enquanto práticas docentes. Pois, ao ter essa compreensão da organização das práticas pedagógicas, os professores a mobilizam quanto uma consciência social, voltada a atender a educação plena, pautada na inclusão de sujeitos nas instituições educacionais.

Desse modo, sem esses dizeres de professores, tornaria-se inoperante trabalhar com a Educação Inclusiva, mesmo sabendo que todos têm um conceito sobre a inclusão e que apesar de, ainda, não se ter uma formação continuada na área da educação inclusiva, que contemple a totalidade dos educadores do campo, mesmo assim, buscam trabalhar em parceria: escola, família e comunidade, como forma de melhorar a prática educativa em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto sobre a Educação Inclusiva no Campo e os dizeres sociais de professores da EMEF Gaspar Viana, em Oeiras do Pará, consideramos que mesmo com diversas políticas públicas educacional brasileira no que versa a Educação do Campo, a presente realidade das populações do campo e das pessoas com deficiência, ainda, continuam sendo vistas pelas Legislações, Decretos, Resoluções e Pareceres, no sentido abstrato de direitos e negada o direito real à terra, a escola e demais princípios de direitos que estão prescritos no papel.

Ao pensar nos dizeres sociais de professores da referida escola, foi possível perceber nas entrevistas que os informantes têm compreensão sobre a Educação Inclusiva do Campo, mas que segundo eles, uma das dificuldades encontradas na prática educativa

inclusiva na escola, está relacionada, precisamente, à ausência de profissionais (habilitados em áreas específicas, cuidador, interprete), conforme assegura as legislações brasileira na área da Educação Inclusiva no Campo. Dessa maneira, torna-se inoperante, uma metodologia diferenciada de como trabalhar com a inclusão em sala de aula nas diversidades e disparidades educacionais presentes na rede de educação.

Assim, deve-se considerar que a luta não só se dá através dos Movimentos Sociais por uma Educação Inclusiva do Campo, mas sim, por todos os pesquisadores, simpatizantes, professores, estudantes, dentre outros segmentos da sociedade que compreendem, defendem, pensam, refletem e se colocam no lugar do povo do campo, como forma de conquistas dos direitos sociais camponeses.

A escola que o povo do campo almeja é que venha assegurar a TODOS uma formação cultural e científica, possibilitando formar pessoas críticas, de ideias e criativas desta imensa riqueza cultural que há nos saberes do povo do campo. Além disso, para que a inclusão seja atendida, é preciso eliminar diversas barreiras, tais como, as atitudinais, as arquitetônicas, a de comunicação e informação, além das metodológicas, e por fim, derrubar ideias errôneas baseadas em preconceitos, discriminações e exclusão perante os sujeitos sociais do campo.

Em suma, pretendemos levar a comunidade de Oeiras do Pará, região do Baixo Tocantins o retorno dessa pesquisa, a partir da educação relacionada ao processo ensino e aprendizagem em sala de aula, como também divulgar em outras Instituições de ensino e Movimentos Sociais o resultado desse trabalho, bem como trabalhar em parceria com a UFPA e Secretaria de Educação do referido município para elaboração e socialização de oficinas, minicursos, palestras, dentre outros.

É um desafio não apenas dos pesquisadores, mas de toda a sociedade, seja de nível local, distrital e até regional. E por fim, com esse trabalho, não buscamos somente um conceito final do Curso de Especialização na área da Educação Inclusiva do Campo, Campus Cametá-Pará. Outrossim, sugerimos que futuras pesquisas possam contribuir na formação dos sujeitos oprimidos do campo, pois é uma área de amplo estudo, mas pouco divulgado e explorado cientificamente no campo acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Que educação básica para os povos do campo?** Seminário Nacional de Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST, Luziânia/GO, set., 2006. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/que-educacao-basica-para-os-povos-do-campo-texto--de-miguel-arroyo.html>>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROSO, J. Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva. In RODRIGUES, D. (Org) **Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade**. Portugal: Porto Editora: 2003, p. 25-36.

BATISTA, M. Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. **Reunião Anual da ANPED**, v. 28, p. 13, 2005. Disponível em: <<http://educampo.miriti.com.br/arquivos/Biblioteca/0027.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE,2001.

BRASIL. **Lei brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146/2015. **Lei brasileira de Inclusão**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 29 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352 de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 04 nov. 2018.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção **Por Uma Educação do Campo**, nº 4, 2002, p. 25-36.

CALDART, R.S. **Educação Profissional no contexto das Áreas de Reforma Agrária**: Subsídios para a discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. ITERRA: Mimeo, 2008.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CHAUI, M. A sociedade democrática. In: MOLINA, M. C.; SOUZA JÚNIOR, J. G.; TOURINHO, F. (Org.). **Introdução crítica ao direito agrário**. Brasília: Editora UnB, 2003, p. 332-340.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 1, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 141-145.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 9ª edição. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 1983.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Política e educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012, p. 215-222.

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

MOREIRA, G. E; MANRIQUE, A. L. Educação inclusiva: representações sociais de professores que ensinam matemática. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 127-149, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/31213/16808>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

OSTI, A; SILVEIRA, C. A. F; BRENELLI, R. P. Representações Sociais—Aproximando Piaget e Moscovici. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, n. 1, p. 35-60, 2013. Disponível em: <<http://200.145.171.5/revistas/index.php/scheme/article/view/3176>>. Acesso em: 25 mar. 2019

PALMA, D. T; CARNEIRO, R. U. C. Atendimento Educacional Especializado em Escolas do Campo: Desafios e Perspectivas. In: CAIADO, K. R. M. (org.). **Educação especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 15-50.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortes, 2012.

SILVA, E. V; ARAÚJO, M. E. O Papel do Estado, dos Docentes e da Família na Constituição de uma Educação Inclusiva. **Revista Acadêmica Integra/Ação**, v. 1, n. 1, p. 47-60, 2017. Disponível em: <<http://fics.edu.br/index.php/integraacao/article/view/511>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

TAUCEDA, K. C. et al. A Educação do Campo no Contexto de Desenvolvimento do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 10, n. 15, p. 15, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revista_margens/article/view/4511>. Acesso em: 30 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

EIXO II

***Movimentos Sociais e processos Formativos
na Educação Especial no Campo***

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO CAMPO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROCESSO FORMATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ABAETETUBA

Francidalva Moraes Neri
Mônica de Nazaré Carvalho

RESUMO

Este trabalho intitulado “formação continuada dos professores na educação campo: uma reflexão a partir do processo formativo em uma escola da rede municipal de Abaetetuba. Tem como objetivo analisar os processos formativos da formação continuada dos professores da escola Perola do Quilombo. Apoiou-se para esta discussão sobre educação do campo, em Arroio(2013), Caldart. Para formação de professores teve como principal contribuição Libâneo. Teve como técnicas de pesquisa as entrevistas semiestruturada, questionários e observação participante na comunidade. Os sujeitos envolvidos foram três professores. Através das análises realizadas, constatou-se que mesmo com as lutas sociais, a implantação da legislação de políticas públicas, a educação do campo ainda caminha muito fragilizada tanto no campo teórico, quanto no prático e percebe-se que essas políticas não estão sendo efetivadas. E muito precisa se fazer no que tange a educação do campo e de modo particular a formação de professores.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Educação Campo. Processo formativo.

1- INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa é motivado pela minha história de vida, e pelo meu envolvimento com a educação do campo, pois sou oriunda de comunidade ribeirinha e quilombola do Rio Itacuruçá, município de Abaetetuba, no estado do Pará.

Durante minha trajetória escolar percebi a importância da formação continuada para os professores, que através desta, pode fornecer elementos teóricos e práticos que possibilitem repensar o ato educativo, no sentido de contribuir com um conhecimento capaz de transformar a vida dos alunos e seus familiares.

Como filha de agricultores, com pai e mãe semi escolarizados, estudei em uma escola do campo, da pré-escola até 4ª série do ensino primário. Após essas series estudadas enfrentei muitas dificuldades, pois para continuar os estudos tive que me deslocar da minha comunidade do Perpétuo Socorro localizada no rio Baixo Itacuruçá, para o rio adjacente denominado de médio Itacuruçá, local aonde pude dar continuidade

nos estudos, até o ensino médio. Com a conclusão do ensino médio no ano de 2007, meu desejo era muito grande de ingressar em uma universidade, com muitas dificuldades conseguir adentrar no ensino superior no ano de 2009.

E diante das pesquisas e estágios realizados nas escolas quilombolas, pude perceber a necessidade de uma constante formação para o professor. Uma vez que este possui um papel fundamental na vida do aluno, pois através de suas ações pedagógicas contribui para a qualificação de práticas educativas capazes de provocar mudanças na organização da escola e da comunidade.

Tal realidade me instigou a realizar esta pesquisa que me permiti problematizar os processos formativos da educação do campo. Para de forma específica compreender como acontecem as formações continuadas ofertadas através da secretaria de Educação-SEMEC do município de Abaetetuba, para os professores das escolas do campo, uma vez que a formação continuada é compreendida como possibilidades de efetivação de políticas públicas educacionais voltada para educação do campo, no entanto não devemos considerá-la como fim único desta efetivação, colocando a cargo de professores toda essa responsabilidade, sendo que as instituições formadoras possuem um grande papel na efetivação dessas diretrizes legais.

Neste estudo buscou-se verificar quais as ações oferecidas, em âmbito municipal por meio da Secretária de Educação que garantem a formação continuada dos professores, e assim analisar esses processos formativos e suas contribuições na educação do campo na comunidade do alto Itacuruçá, no município de Abaetetuba.

Desse modo, esta pesquisa estrutura-se em 6 sessões. Inicialmente com a introdução que traz os motivos pelos quais realizou-se este estudo, que se cruzam com minha trajetória de vida e a necessidade de pesquisar sobre os processos formativos das formações continuadas para professores do campo.

Na sessão dois: apresenta-se um “Breve Contexto Histórico da Educação do campo” sob a luz dos estudos de Arroio(2013), Caldart, ressalta-se como surgiu as primeiras discussões acerca da Educação do campo, assim como os avanços obtidos as lutas em prol do direito educacional.

A sessão três: traz os principais aspectos Legais sobre a formação de professores na Educação do campo, bem como leis e decretos que respaldam a construção de uma política educacional que atenda a especificidade do sujeito do campo.

Na sessão quatro: denominada “o contexto da Pesquisa” mostro o caminho metodológico pelo qual constrói-se este estudo, apontando o tipo de pesquisa, métodos e técnicas desenvolvidos, o lócus, aonde a pesquisa foi realizada, assim como o perfil dos participantes.

Na sessão cinco, realizo as análises envolvendo as questões relacionadas a formação de professores, reveladas nos relatos dos professoras participantes desse estudo.

Na sessão seis, considerações Finais, terço uma síntese do que este estudo me oportunizou. Por fim nas referências relaciono os autores e suas respectivas obras que contribuem nesta construção.

2- BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo entra em cenário nacional no final da década de 90 em 1998, quando acontece a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO) neste evento começaram as discussões acerca do conceito de Educação do Campo, isso serviu para travar uma luta pela melhoria da educação no campo. Com isso várias propostas de garantir uma educação de qualidade foram discutidas, como às políticas públicas de educação, cultura, os saberes levando em consideração as especificidades desses sujeitos.

A luta por uma educação do campo, em que se valorize o sujeito e conste, esses direitos, conforme Alencar (2006)

A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.

Várias questões nesse sentido já foram discutidas, no diz respeito às especificidades das comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesas, inserindo práticas educativas voltadas em atender a diversidade sendo assim respeitadas e reconhecidas dentro de suas realidades.

Segundo Caldart (2004), a diversidade é um bem da natureza e é própria das relações entre seres humanos. Diante disso não podemos menosprezar a cultura camponesa, pois o processo de exclusão contribui para a intensificação da desigualdade social. Sendo que a diversidade deve ser vista como enriquecimento da convivência humana, a escola precisa trabalhar com a diversidade respeitando as particularidades dos sujeitos do campo.

Neste contexto os movimentos sociais possuem fundamental importância no que concerne a discussão de um currículo que atenda a diversidade camponesa, que não

pensado, elaborado e aplicado aos moldes do currículo da escola área urbana e que a formação de professores considere e mostre as diferenças respeitando as particularidades.

Para Arroio (2013, p.38)

Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data de validade. Quando se abrem as indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam.

Na visão deste autor os docentes devem se manter atentos para atender a esta dinâmica social do conhecimento para assim garantir aos educandos conhecimentos vivos. Ou seja esta concepção de currículo não compreendem atividades neutras e desinteressadas e sim mecanismos para ajudar os sujeitos entenderem melhor a sua história e o mundo que os cercam, pois “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p.15).

Assim ressaltamos que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes das experiências dos estudantes, na memória coletiva, na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida do povo do campo.

As práticas curriculares devem ser inseridas os saberes e fazeres da comunidade, além das crenças que integram a vivência do meio social que participam. Dessa forma a comunidade como um todo deve fazer parte das práticas curriculares da escola.

Assim a formação de professores se configura essencial para a efetivação da educação do campo enquanto direitos garantidos.

3- MARCOS LEGAL DA FORMAÇÃO DE PROESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo se constitui como articulações em nível nacional das lutas dos trabalhadores do campo, com contribuições importantes dos movimentos sociais que são grandes representantes pelo direito a educação. Dentre todas as lutas sociais pela garantia da educação do campo, houve a conquista de alguns marcos legais que visam garantir e atender as demandas e necessidades do povo do campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/ CEB n.1, 2002), define a identidade da escola do campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes para a educação nacional, Educação do campo e a formação

de professores: construção de uma política educacional, traz em seus artigos 23 e 28 importantes conquistas para a implantação de uma educação que atenda as especificidades da área rural. Evidencia no artigo 23 a flexibilidade para a organização curricular ao dispor que esta pode ocorrer: em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo assim o recomendar.

O Parágrafo 2º desse documento está expresso:

O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

No entanto essa ideia gera conflito entre professores do campo, uma vez que há uma interpretação equivocada, as questões de especificidades locais e as interferências dos fenômenos naturais (como o fenômeno da maré, enchente e vazante) isto não interfere na redução das horas letivas.

O Artigo 28, por sua vez, enfatiza as adaptações necessárias ao atendimento da população do campo ao dispor:

Art. 28 – Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Este artigo ressalta a liberdade que cada sistema de ensino possui para realizar as adequações necessárias, podendo atender a demanda e especificidade do sujeito do campo.

O Parecer CEB/CNE, nº 36/2001, de 4/12/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; a Resolução CEB/CNE, nº 01/2002, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o Parecer CEB/ CNE, nº 01/2006, de 1/2/2006 – o qual recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo; o Decreto, nº 6.040/2007, de 7/2/2007 – que institui a Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais entre outros dispositivos ou documentos.

A aprovação das normas acima é resultado, como enfatizado, da luta dos movimentos e organizações sociais por uma educação do e no campo.

O estudante do campo possui o direito de estudar no lugar onde mora, no entanto precisa que sejam garantidas políticas públicas que contemple o processo de ensino e aprendizagem, além da valorização desse sujeito, levando em consideração suas especificidades, sua identidade cultural.

E com a conquista das normativas voltadas para a educação campesina, o movimento cria força, os sujeitos que antes eram vistos como sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento passa a exigir uma educação que reconheça as particularidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo. Percebe-se, contudo uma grande demanda de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses sobre as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo. Com isso mostra-se principais aspectos legais que garantem a formação de professores neste contexto.

Segundo Arroyo (2011), o professor do campo deve se autor reconhecer como sujeito ativo, afirmativo e se contrapor às concepções dominantes na cultura social e pedagógica inspiradora de propostas curriculares e didáticas de diretrizes e políticas curriculares compensatórias e moralizadoras. O atendimento às diversas especificidades advindas do paradigma da educação do campo resulta em desafios: uma educação, escola, currículo, materiais didáticos e formação de professores que se orientem pelo paradigma e princípios pedagógicos que norteiam a Educação do Campo.

O Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

Neste decreto está evidente os princípios na garantia da formação de professores, que deve acontecer em todas as etapas da educação básica, tendo como responsabilidade o poder público nesta garantia.

Já o Decreto nº 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.

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo. § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa.

Em relação a essa garantia, percebe-se a realidade das escolas do campo não consegue trabalhar de forma planejada, uma vez que muitas escolas não conseguem encaminhar o seu efetivo de professores para formação, ocasionando com isso um baixo número de professores contemplados em programas de formação continuada.

A formação dos professores na educação do campo deve-se redirecionar a valorização dos diferentes saberes, e esse conhecimento precisa fazer uma interface entre os conhecimentos formal (conteúdos sistematizados apropriados no ambiente acadêmico, escolar, previamente demarcado), informal (conteúdos que se aprendem no processo de socialização: igreja, família, comunidade, os movimentos sociais) e o não formal (conteúdos que se aprendem no mundo da vida, via processos de compartilhamentos de experiências em espaços e ações coletivas), objetivando vincular a escola à realidade dos sujeitos do campo de forma a contemplar estratégias para o desenvolvimento sustentável ligado aos interesses do campo e não aos do sistema agrário capitalista (ARROYO, CALDART & MOLINA, 2004; FERNANDES, 2006; MEC, 2005, 2007, 2008).

Nesse sentido, a formação continuada deve estar interligada a fatores de ordem cultural e social que possibilitem a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. No entanto na realidade das escolas do campo há várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico que resultam da falta de oportunidades para estudar e as inúmeras dificuldades enfrentadas no processo de escolarização, como acessibilidade, transporte, os saberes não são inseridos no currículo dentre outros. É conhecida a precariedade da formação docente nesses ambientes, sendo objeto de estudos

que destacam, problemas como: os poucos anos de escolaridade; a falta de propostas de formação contínua por parte dos órgãos gerenciadores dos sistemas de ensino; inadequação da formação supletiva “Os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares” (ARROYO, 2011, p. 71).

Diante disso, tomamos como base o decreto nº 6.755/2009, o qual descreve em seu artigo segundo os princípios da política nacional de formação de profissionais do Magistério de Educação Básica presentes nos incisos:

IX – a equidade no acesso a formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; X – articulação entre a formação inicial e continuada bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente. (BRASIL,2009).

E assim, considerando a Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, no inciso 2º que diz respeito a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

E o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Parágrafo Único, que determina a formação dos profissionais da educação de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença sólida da educação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências e trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Observando ainda, o art. 61 da mesma legislação anteriormente citada no Parágrafo Único, garante a formação continuada para os profissionais, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação e

ainda no art. 62 da referida lei nº 9394/96 que diz respeito a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível na modalidade normal.

Contudo, consideramos ainda, no art. 67 da Lei nº 9394/96 que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do Magistério Público, no qual se destaca os incisos II e V e o art. 79 da Lei nº 9394/96, no uso do inciso 2º, número II, que diz respeito a manutenção de programa de formação de pessoal especializado, destinado a educação escolar nas comunidades indígenas e a Lei Estadual nº 7442/2010, assegurada no Parágrafo Único do art. 62 da Lei nº 9394/96, que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino do estado do Pará:

Seção VI – Da formação e qualificação profissional

Art. 22. A qualificação profissional ocorrerá por iniciativa do servidor ou incentivo do governo do estado, com base no levantamento prévio das necessidades da instituição, tendo em vista atividades que primem pela valorização do profissional do Magistério mediante a integração, atualização e o aperfeiçoamento profissional, objetivando a melhoria da qualidade do ensino público.

Dentre as leis apresentadas na referida pesquisa percebe-se a legitimidade e necessidade de formação inicial e continuada desses docentes para o desenvolvimento qualitativo da educação do campo.

4- O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida na área educacional, cuja abordagem centrou na pesquisa bibliográfica e de Campo. Gil (2003) tece considerações a respeito:

Já o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

Este estudo assenta-se nos terrenos da abordagem qualitativa, Gonçalves (2014) define que a mesma trabalha com questões difíceis de quantificar, tais como os sentimentos, as emoções, as decepções, as motivações, as crenças e os comportamentos dos indivíduos ou de uma coletividade. (GONÇALVES, 2014, p.34).

O que significa dizer que, quando se utiliza a abordagem qualitativa, têm-se a possibilidade de se deparar com um campo vasto de sentidos, significados e realidades que podem ser analisadas.

Que segundo Marconi e Lakatos (p. 174, 2003)

“Visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Uma vez que foram feitas análises das diversas legislações que garantem a educação do campo.

No processo de coleta de dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada para possibilitar a conversa e aproximação com as professoras e ao mesmo tempo permitir a familiaridade com o tema proposto e com o contexto da escola pesquisada.

A dinâmica observação participante no contexto da escola serviu para identificar os processos que passam a prática dos professores.

Este estudo teve como lócus a escola denominada Pérola do quilombo, sendo este nome fictício, localizada no rio Alto Itacuruçá município de Abaetetuba, pertencente à região imediata de Abaetetuba com área total de 11.458, 5310 hectares (ITERPA – Governo do Estado do Pará, 2002). Ressaltamos que esta área corresponde a todo território (Baixo, Médio e Alto) Itacuruçá. No município de Abaetetuba somam-se até 2018, dez comunidades remanescentes de quilombos e a comunidade do Alto Itacuruçá, faz parte deste legado cultural. A Geografia do rio Itacuruçá, conforme informações de moradores sofreu muitas modificações devido à exploração das matas, do rio e da própria terra. Sendo que o alto Itacuruçá se interliga com outras comunidades tanto de estradas e ramais quanto dos rios, como médio e baixo Itacuruçá já na parte da estrada, fica próximo da vila pontilhão camotim, curupere, ramal da Brasília, dentre outros. Esta escola atende da pré escola ao 5º ano, e funciona em dois turnos (manhã e tarde) possui 5 salas de aula, 2 banheiros, área de recreação, uma sala que compreende a diretoria e secretaria, uma sala de leitura, e uma cozinha.

As participantes ouvidas nesta Pesquisa são três professoras da rede Municipal, lotadas na escola perla do quilombo. Sendo todas oriundas da própria comunidade na qual a escola está inserida. Em diálogo com as entrevistadas, acordou-se que as mesmas seriam identificadas pelo último sobrenome, pois, dessa forma, estar-se-ia preservando suas identidades.

Quadro do perfil dos participantes

| Professores | Tempo de atuação na educação do campo | Formação profissional | Vínculo escolar |
|--------------------|--|------------------------------|------------------------|
| Ferreira | 4 anos | Superior completo | Temporário |
| Castro | 2 anos | Superior incompleto | Temporário |
| Nunes | 10 anos | Superior completo | Efetivo |

Fonte: autoria da pesquisadora

5- ANÁLISE E DISCUSSÃO DO ESTUDO

Com o intuito analisar os processos formativos da formação continuada dos professores da escola Perola do quilombo esta pesquisa volta para as falas das professoras.

Para fins deste estudo somente três professoras foram participantes desta pesquisa, que teve como critério de escolha, a disponibilidade em contribuir com o estudo.

No que diz respeito a formação de cada professor, observa-se que duas possuem nível superior, e a outra está em andamento. Diante da questão de pesquisa “como você avalia a formação continuada para sua prática pedagógica”, utilizada no roteiro com as professoras, percebe-se na resposta de Nunes:

A formação continuada faz a diferença e contribui com as práticas a serem desempenhadas na minha sala de aula, pois sempre aprendo algo novo, que tento trazer para minhas atividades, mas ocorre que nem sempre a escola tem como disponibilizar os recursos e tecnologias que o professor precisa para melhorar seu trabalho.

Entende-se com isso que a formação de professores é o compromisso que os educadores precisam buscar para melhorar suas práticas educativas, contando com apoio da gestão Municipal.

Neste sentido afirma Libâneo (2001), que a formação continuada visa desenvolvimento pessoal e profissional, e é um meio pelo qual o professor pode cada vez mais acrescentar saberes e práticas com relação ao seu fazer docente, por isso é necessário que o professor esteja sempre participando de cursos de formação e capacitação profissional.

Os relatos também revelaram a natureza dos vínculos dessas professoras com a escola, pois das três professoras ouvidas, apenas uma possui vínculo efetivo, a outras duas são temporárias. Quando foi lhe perguntado com relação a participação em formações continuadas promovidas pela secretaria, as professoras esclarecem:

Durante o tempo que estou aqui na escola, nunca fui convidada a participar das formações, acredito porque não sou concursada, geralmente, somente os professores efetivos são liberados. (CASTRO, 2018)

Acredito que a nossa participação nas formações fica inviável, pelo fato de sermos desligadas em Dezembro e geralmente retornamos somente em Março, porem a maioria das formações ocorrem no período que estamos afastadas. (FERREIRA, 2018)

O elevado número de professores temporários, e um baixo número de profissionais do quadro efetivo, dificulta a luta pela garantia de direitos por uma educação de qualidade no campo. Observou-se que o profissional temporário não tem oportunidade em buscar qualificação e não reivindica da gestão municipal melhoria dos serviços ofertados para as escolas do campo.

Com isso a formação de professores é de suma importância, uma vez que fornecem ou deveria fornecer elementos teóricos metodológicos para trabalharem com conhecimentos que além de melhorar as práticas pedagógicas na escola, contribuíssem para melhorar as condições de vida da comunidade.

Outro aspecto destacado pelas professoras, trata da predominância de turmas multiseriadas nos anos iniciais na escola em questão. Conforme explica a professora Castro (2018)

A maioria das turmas são multisserie e as formações não contemplam essa realidade das escolas do campo, pois são organizadas por ano do 1º ao 5º, e nos que trabalhamos com esse tipo de turma precisamos escolher qual sala entrar para participar. E isso fragiliza o processo de ensino na escola. CASTRO (2018).

Diante da fala da professora, percebe as precariedades, professores com formação deficitária, desvalorização profissional, sem levar em consideração o contexto das salas de aulas, onde professores assumem outras funções, além da função de ensinar. Neste contexto de descaso e exclusão do meio rural surgem as classes multisseriadas, se constituindo de forma predominante na oferta de ensino, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental.

Haje (2011) enfatiza que esse problema se agrava a partir do momento que os estudantes avançam para as séries mais elevadas, pois para cursar o ensino médio mais de 90% dos alunos precisam se deslocar para as sedes dos municípios.

Observou-se também a importância que a infra-estrutura possui para a qualidade do ensino que o professor desempenha. De acordo com as professoras, a escola precisa

melhorar a estrutura física e pedagógica, pois em algumas salas a ausência de ventiladores, piso quebrado, ocasionando muita poeira. O quadro das salas apresenta-se em estado precário. As turmas que são ofertadas o ensino da multisserie, não possuem mesas e carteiras suficientes para todos os alunos. A biblioteca é improvisada, funciona juntamente com a sala de leitura. Já com relação à coordenação pedagógica, a professora responsável também está em sala com turma de multisserie, sem condições de desenvolver a parte pedagógica da escola. E com isso observa o descaso e a exclusão social com os sujeitos do campo que prezam e lutam por uma educação de qualidade.

Como afirma Gilvan Santo “não vou sair do campo pra poder ir para a escola, educação do campo é direito e não esmola”. E essa é a bandeira de luta da educação do campo pois os direitos precisam ser garantidos e respeitados.

Com o intuito de analisar os processos formativos dos professores da escola quilombola, foi lhes perguntado qual tipo de formação continuada gostariam que a gestão municipal, através da Secretaria municipal de Educação-SEMEC\ Abaetetuba oferecesse.

Uma das situações colocada pelos professores, refere-se a necessidade de inserir nas formações, praticas que envolvam a cultura e os saberes dos sujeitos do campo, no entanto as formações são voltadas para discutir o papel da escola e dos conteúdos a serem ensinados no contexto social do campo. Mas a proposta é trabalhar conteúdos vinculados com a realidade vivida pela população e discutir os principais elementos socioculturais que constituem os modos de vida desta população.

De acordo com as observações realizadas, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala é voltado ao método tradicional de ensino, copiar, explicar e em seguida realizar atividades relacionada ao conteúdo ministrado. Segundo as professoras, a escola não possui suporte pedagógico para ofertar um ensino diferenciado. Como relata a NUNES:

Para realizar um trabalho diferenciado, precisamos de apoio pedagógico, e também de materiais. Queremos fazer atividades divertidas, mas não tem cartolina, papel cartão, canetinhas, dentre outros materiais. A escola não tem, os pais nunca podem ajudar, não possuem condições financeiras para comprar outros matérias além de cadernos e canetas. Por isso fica difícil fazer um ensino diferenciado. (NUNES,2019).

Diante do desabafo da professora, percebemos quantas fragilidades e dificuldades são evidenciadas no ensino nas escolas do campo. Verificou-se que não somente a falta de material e apoio pedagógico dificulta esse processo. Mas também a valorização e a oferta da formação continuada, pois esta serve de sustentação para o bom desempenho da prática pedagógica do professor. Diante disso foi unanime as professoras informarem que

as poucas formações que acontecem, é mais voltada para o ensino na cidade, pois no campo a dinâmica é diferente. Conforme relato de uma professora.

Eu não me sinto animada com essas formações que acontecem na cidade, pois os formadores mostram praticas para nos desenvolvermos, que não tem nada a ver com a nossa realidade, sem contar que não temos a oferta de materiais necessários para tal aplicação, assim fica difícil, FERREIRA(2019).

Observou-se que estas questões de formação continuada que não contempla o ensino para o campo, acarreta em entraves nas práticas desenvolvidas em sala de aula, assim como no desenvolvimento profissional. Isso reflete e um ensino tradicional, os professores que possuem muitos anos de magistério ensinam da forma como aprenderam, fragmentando assim o processo de construção de conhecimentos. Por esse motivo que a formação continuada e de fundamental importância.

Conforme enfatiza Libâneo (2005)

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, mini-cursos de atualização, estudo de casos, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.) e fora da jornada de trabalho(congressos, cursos, encontros, palestra, oficinas). Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mais também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. Libâneo (2005, p.229).

A afirmativa do autor nos ajuda a refletir que a oferta da formação continuada depende das instituições publica na garantia, quanto ao professor participar. Assim o processo formativo depende das iniciativas pessoais dos sujeitos envolvidos com o processo educacional. Sendo assim o professor precisa ser capaz de formular propostas educativas que venha contribuir com o processo formativo do sujeito do campo. A falta de oferta de formação e o desinteresse do professor torna-se difícil mudanças no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo.

Constatou-se também que a comunidade escolar não reuniu para planejar as ações referentes ao ano de 2018, a serem trabalhadas na escola. Sendo que essa é uma das ações

importantes para que aconteça a eficiência das tarefas a serem realizadas. Segundo os professores informaram, esta ação não ocorre, devido a escola não possuir um apoio pedagógico para organização desta tarefa. Com isso observa a falta de organização da escola, ocasionando o comprometimento da qualidade do ensino.

De acordo com as professoras, as lideranças comunitárias juntamente com a Associação dos Remanescente de Quilombo de Abaetetuba-ARQUIA, movidos pelo desejo de transformar a forma de fazer educação e as condições de vida da comunidade, lutam para que o poder público possa garantir uma educação para as escolas do campo, sem nenhum direito a menos, mas a luta é travada, segundo elas, são muitos os impasses que fazem com que esses direitos não cheguem como deveriam para os sujeitos do campo.

Pois observou-se que “Os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares” (ARROYO, 2011, p. 71). A partir dessa citação, situamos um dos problemas que impossibilita a incorporação da vida campesina, da identidade do campo, da vida, história, memória, saberes e lutas do sujeito do campo no interior da escola, como parte da práxis pedagógica, pois o próprio docente não tem reconhecido o seu saber, suas memórias, sua vida e experiências, sua autoria e criatividade.

Para assegurar e promover a qualidade do ensino, numa perspectiva inclusiva é necessário refletir e discutir em torno da formação continuada de professores. Diante disso de forma unanime as professoras almejam que as formações continuadas aconteçam nas escolas consideradas polos, localizadas nas próprias comunidades campesinas, pois assim, formadores possam refletir que a dinâmica do campo é diferente da cidade.

Assim, compreende-se que a formação de professor posta e desenvolvida na área urbana, não valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo. As práticas educativas dos docentes não relacionam a educação formal no que concerne aos conteúdos sistematizados à educação não formal, conteúdos que se aprendem no mundo da vida e informal que são os conteúdos que se aprendem no processo de socialização.

CONSIDERAÇÕES

A escola Perola do quilombo, juntamente com os movimentos sociais da comunidade do Alto Itacuruçá no município de Abaetetuba, almejam uma política pública que de fato garanta ensino de qualidade para as escolas do campo. Observou-se que são inúmeras as dificuldades no processo de formação continuada. Pois além de serem professores participam da dinâmica social da comunidade.

Para isso se faz importante que a formação de professores seja refletida levando em consideração o público que se pretende formar. Por esse motivo é necessário que se pense a formação continuada com um olhar voltado para os sujeitos envolvidos, neste caso, os professores que atuam nas escolas do campo.

Se faz necessário também oportunizar condições dignas para este professor desenvolva suas práticas. Pois são sujeitos que exercem papel importantes no processo educacional. Até porque os mesmos são condicionados a trabalhar de qualquer jeito, sem ser levado em consideração alguns fatores, como: a falta de infraestrutura, superlotação de turmas multisseriadas, ausência de materiais didáticos pedagógicos, fatores estes que causam desconforto no trabalho do professor.

Diante disso a formação dos professores do campo encontra-se fragilizada, pelo fato de não ter uma participação ativa por parte dos professores e a secretaria de educação não direcionar uma formação que contemple a educação quilombola.

A falta de respeito e o descaso com as comunidades quilombolas, pois a maioria das escolas possuem prédios precários para funcionamento, acarretando no comprometimento do processo de ensino.

Com isso verificou-se que as leis que implementam a educação do campo, assim como a formação de professores, estão apenas nos discursos. Almeja-se que a escola, comunidade e movimentos sociais continuem fomentando propostas e discussões, para junto das esferas governamentais buscarem garantir o direito dos sujeitos do campo.

Dessa forma o intuito na realização da seguinte pesquisa, não foi somente apresentar análises e resultados, em socializar os fatos, mas sim mostrar o contexto social no qual a maioria das escolas quilombolas se encontram, resistindo e insistindo em um olhar que se compreenda dentro do contexto e das condições do sujeito do campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. dos S. Educação do campo: desafios para uma política de atendimento à educação [Encarte] *Jornal utopia. Informativo do Centro Paulo*. (nº 14. Ano IV), maio a agosto de 2006.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B & SILVA, T. T. (org.) *Currículo, cultura e sociedade*; Tradução de Maria Aparecida Baptista – 7 ed. – São Paulo, Cortez, 2002;

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.

BRASIL.MEC. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos de subsídios.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. *Caderno CEDES*, v.27, n.72, pp.157-176. Maio/agosto 2007.7

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. e MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

Arroyo; R. S. Caldart e M. C. Molina (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. FURTADO, E. D. P. *Educação de Jovens e Adultos: práticas*

pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

BRASIL. (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: Diário Oficial da União, 20/01/2009.

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Brasília, DISTRITO FEDERAL, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: novembro de 2018.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In M. Arroyo; R. S. Caldart & M. Molina (org.). Por Uma Educação do Campo: Vozes, 2004.

CERVO, Amado Luiz. Metodologia Científica. 6ª Ed. São Paulo: Pearson, Pretince Hall, 2007.

Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, CNE/CEB).

Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Brasília-DF: MEC/ SECAD/CNE.

GONÇALVES, Mônica Lopes Gonçalves; BALDIN, Nelma; ZANOTELLI, Cladir Teresinha; CARELLI, Mariluci Neis; FRANCO, Selma Cristina. Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica. 4ª Ed., Joinville: UNIVILLE, 2014.

INEP/MEC. BRASÍLIA – DF, 2007. BRASIL. MEC. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

LIBANEO, Jose Carlos. Organização e gestão da escola pedagógica: teoria e prática. Goiânia. Alternativa, 2001.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO DE CAMETÁ-PA

Benedita Delma Mendes Pantoja¹
Josiane Barreiros Pó²
Raphaella Duarte Cavalcante Lopes³

RESUMO

Este estudo tem por objetivo caracterizar a formação dos professores de uma escola do campo da rede municipal de Cametá-PA, com vistas a promover a inclusão de educandos público-alvo da Educação Especial nas salas regulares. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa quanti-qualitativa em que 21 professores da referida escola responderam a um questionário. O estudo fundamentou-se em Fernandes (2010; 2015), Kassar (2011; 2014), Pires (2012), Santos (2012), entre outros. Os resultados mostraram que todos os docentes possuíam licenciatura, que é uma exigência para atuar na educação básica; 13 (61,9%) professores possuíam o magistério; 10 (47,6%) eram formados em Pedagogia; 14 (66,7%) tinham especialização; três (14,3%) realizaram cursos na área da Educação Especial; 17 (80,6%) usavam o site como busca de informações sobre a Educação Especial e 16 (76,2%) manifestaram desejo de realizar formação nesta área. Dentre as formações solicitadas, observou-se que 10 (47,6%) solicitaram Libras, através de metodologias como oficinas e minicursos, com preferência pelos finais de semana. Desta forma, os dados apontam a necessidade de formação continuada na área da Educação Especial para contribuir com a qualidade do ensino para educandos público-alvo da Educação Especial, possibilitando a participação de todos os docentes nesse processo e, para que se possa, de fato, efetivar a inclusão desses alunos, uma vez que a formação inicial deixa lacunas no fazer docente frente a demanda da inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação do Campo. Formação de Professores.

¹ Pós-graduanda do curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) do Campus de Cametá da Universidade Federal do Pará (UFPA), E-mail: delmappantoja77@gmail.com

² Pós-graduanda do curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) do Campus de Cametá da Universidade Federal do Pará (UFPA), E-mail: josianebarreiros@hotmail.com

³ Psicóloga, Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal e coordenadora do Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA), E-mail: raphalopes@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A educação numa perspectiva inclusiva tem como objetivo promover um ensino baseado na diversidade humana observando, analisando e atendendo as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, que além de compreender os fatores essenciais para a aprendizagem como a leitura, escrita e cálculos, abrangem também valores e atitudes necessários a convivência em sociedade (UNESCO, 1990). Enfim, uma educação onde todos possam construir conhecimentos juntos de seus pares (PALMA; CARNEIRO, 2017).

Segundo Fernandes (2010), essa concepção de educação é norteada por normas e diretrizes resultantes de um conjunto de políticas públicas que vem regulamentar e orientar o caminho para a efetivação de um ensino baseado nos parâmetros da inclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), é considerada um tratado internacional documentado que serve de base e para elaboração de políticas públicas. O referido documento entre suas diretrizes assegura o direito à educação a todas as pessoas. Assim, seguindo os acordos internacionais na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu artigo 208, além de ser assegurado esse direito, é também atribuído a família e ao Estado o dever de garantir o acesso e a permanência dos alunos nos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1988).

Reafirmando o direito de educação para todas as pessoas, a Declaração Mundial de Educação para Todos publicado em 1990, no artigo 3, assegura a Educação Básica a todos os educandos independente de sua faixa etária. O referido documento também ressalta que a universalização da educação deve ser melhorada, atendendo as necessidades de aprendizagem dos alunos (UNESCO, 1990).

Para isso, a educação inclusiva faz-se presente nas esferas política, cultural, social e pedagógica, defendendo a ideia de que todos os alunos podem juntos participar e compartilhar saberes, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Ela constitui-se como um fator primordial na (re)organização do sistema de ensino, visando modificações tanto estrutural como cultural na escola, favorecendo uma educação para todos (BRASIL, 2008).

Diante desse novo paradigma educacional, a escola enquanto uma instituição que contribui para a formação tanto pessoal quanto profissional não deve continuar menosprezando os acontecimentos que ocorrem em torno de si, muito menos neutralizando e desprezando as diferenças que apontam para a formação no qual o aluno é submetido. Ressalta-se ainda, que as instituições de ensino devem compreender que aprender significa ser capaz de interagir, manifestando os seus valores, saberes e sentimentos de diferentes maneiras (FERNANDES, 2010).

Dentre a oferta de educação para todos está a modalidade de ensino destinada as populações do campo. Um aprendizado, resultante de trocas de experiências adquiridas

no seu cotidiano e também em movimentos sociais por uma sociedade mais participativa, lhes reconhecendo enquanto pessoas providas de direitos (CALDART, 2015). De acordo com Caiado e Melette (2011), a educação do campo é uma modalidade de ensino destinada aos sujeitos que vivem no meio rural como: agricultores, quilombolas, assentados, indígenas, caiçaras, entre outras pessoas que vivem no campo. Seu principal objetivo é oferecer e assegurar o acesso e a permanência em todas as etapas da educação básica e que o ensino possa acontecer, preferencialmente, na comunidade de moradia do aluno (BRASIL, 2013).

Dessa forma, a educação do campo se configura como um fator primordial que possibilita a população do campo a construção e transformação da sua realidade em todas as esferas seja social, ambiental, política ou cultural (CALDART, 2015).

No Brasil, até o século XX, a educação da população do campo ocorria de forma limitada, especializando os educandos para atuarem como mão-de-obra na agricultura. Essa alternativa foi desenvolvida com objetivo de conter a migração das pessoas do campo para a cidade, que nos anos de 1910/1920 eram atraídas pelo processo de industrialização. Contudo, é somente em 1923, nos Anais do 1º Congresso de Agricultores do Nordeste Brasileiro que surge a primeira referência de Educação Rural, destinada aos pobres da região e às pessoas que viviam na cidade, mas que tinham alguma afinidade pela terra (PIRES, 2012).

Esse modelo de educação visava a ideologia de reforçar valores regionais, cujo objetivo era à fixação da população do campo no meio rural, maneira encontrada pelo Estado, pela elite dominante e educadores de minimizar os inchaços de mão-de-obra urbana causada com a vinda das pessoas do campo para a cidade em busca de melhores condições de trabalho. Em 1932, o ruralismo pedagógico ganha mais simpatizante com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que preconizavam uma educação que oferecesse as mesmas oportunidades para todos (PIRES, 2012). Nesse contexto, a educação passa a ser considerada como um direito do povo que vive na zona rural, entretanto apresentando resquícios de uma educação urbana (PIRES, 2012).

Segundo Caldart (2015), é somente com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que realmente se tem um ideário nos moldes de Educação do Campo e para o campo. Um ensino baseado na educação popular e também nas experiências vivenciadas nos movimentos sociais por uma sociedade mais justas para todos, inclusive para as pessoas que vivem no meio rural.

Assim sendo, o trabalho pedagógico deve ser pautado numa educação que leve em consideração os hábitos e costumes do campo, objetivando a formação de pessoas que trabalhem na agricultura e no seu desenvolvimento sustentável, além de realizarem a propagação do pensamento coletivo e solidário. Assim, o processo pedagógico requer como educadores, pessoas que desenvolvam a sua prática pedagógica voltada a realidade social do campo, levando em consideração o tempo, espaço, experiência de vida adquirida

nos movimentos sociais e a estratégia para a consolidação e garantia da própria reprodução cultural nesse território (PIRES, 2012).

Nesse sentido, de todos os programas desenvolvidos para atender as reivindicações dos movimentos sociais por melhorias na educação, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tem sido o programa responsável pela formação inicial e em serviço dos professores que fazem parte de assentamentos e acampamentos de áreas da Reforma Agrária e que atuam na Educação do Campo, oferecendo cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo. No entanto, essa oferta ainda se faz insuficiente, uma vez que são poucas as instituições de ensino que inserem a disciplina de Educação do Campo no curso de Pedagogia, o que deixa uma lacuna na formação inicial desses profissionais para desenvolverem um ensino digno a população do campo (SANTOS; SOUZA, 2015). A formação inicial, segundo Gatti (2010), são licenciaturas que tem como objetivo a formação de professores para atuar no ensino infantil, fundamental, médio, profissionalizante, educação de jovens e adultos e Educação Especial.

Essa carência de conhecimento já vem sendo salientada na pesquisa de Santos (2012), que aborda a formação de professores e se desenvolveu a partir de quatro práticas pedagógicas de Educação do Campo: Orientação sobre prática de convivência familiar; A valorização da cultura popular por meio de teatro e oficinas; A relação entre o conhecimento escolar e empírico sobre agricultura e as práticas pedagógicas para atender as necessidades das turmas multisseriadas, formando cidadãos críticos. O estudo trabalhou com crianças dos municípios de Breves, Cametá, Conceição do Araguaia e Santarém, localizados no Estado do Pará, por meio de estudos bibliográficos e de entrevistas semiestruturadas. Na pesquisa constatou-se que, apesar de serem práticas voltadas ao contexto social do aluno, nestas ainda há carência na formação dos docentes para atuarem como sugerem os princípios da educação do campo. Tal carência é atribuída não somente a formação inicial, como também a formação continuada, uma vez que as dificuldades físicas e financeiras dificultam a busca de informações, que contribuem de maneira significativa na aprendizagem da população do campo (SANTOS, 2012).

Essa educação numa perspectiva inclusiva também é bandeira de luta das pessoas com deficiência, pois ao longo de sua história, estas lutam por políticas públicas que lhes proporcionem igualdade de oportunidade educacional, uma vez que há muito tempo essas pessoas vêm sendo desprovidas do acesso a educação e de outros direitos sociais (FERNANDES, 2015).

Tal compromisso foi ressaltado na Declaração de Salamanca, que reconhece a pessoa com deficiência como possuidora de características, interesses e habilidades de aprendizagem específicas. Mencionando ainda que os sistemas educacionais devem promover programas educacionais considerando essa diversidade de características e necessidades educacionais, por meio do acesso a escolas regulares e inclusivas, que

combatam atitudes discriminatórias e promovam uma Pedagogia centrada na criança (UNESCO, 1994).

Para tanto, a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases de Educação – LDB (BRASIL, 1996), no capítulo V, Artigo 58 a 60, regulamenta a Educação Especial como uma modalidade escolar garantida aos alunos com deficiência no sistema de ensino regular. Diante disso, a LDB ressalta ainda a importância da adaptação curricular e capacitação dos professores para desenvolverem uma prática pedagógica que atenda as especificidades de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva propõe a compreensão de um conceito de Educação Especial, como uma

Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008 p.16).

Essa modalidade tem como objetivo identificar, desenvolver e selecionar recursos pedagógicos e de acessibilidade que visem melhorias no processo de ensino aprendizagem, considerando as necessidades educacionais do aluno. São atividades que vem complementar e/ou suplementar a formação do educando que precisa desse atendimento educacional especializado com intuito de desenvolver a sua autonomia e promover a sua inserção na sociedade (BRASIL, 2008). Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, são considerados alunos público-alvo da Educação Especial:

Alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são àqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem –se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/ superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade,

grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008 p. 15).

Segundo Fernandes (2015), é necessário que as escolas se adequem com intuito de promover um ensino satisfatório para todos, entendendo que essa marginalização que os educandos público-alvo da Educação Especial vêm sofrendo não deva ser justificada por sua deficiência. Tal situação, torna-se mais crítica quando direcionamos o olhar as pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo, onde a falta da efetivação de políticas públicas nos setores da educação, transporte, saúde, moradia e trabalho são muito mais visíveis se comparadas as escolas da cidade, o que acentua essa impossibilidade e priva os mesmos de praticarem o exercício da cidadania (FERNANDES, 2015). O que nos leva a refletir sobre como tem se caracterizado a formação de professores de uma escola do campo do município de Cametá-PA para atuar com o público-alvo da Educação Especial, com vistas a promover a inclusão nas salas regulares dos educandos público-alvo da Educação Especial?

No estudo realizado por Rabelo e Caiado (2015) sobre a oferta da Educação Especial nas escolas do campo do município de Marabá-PA, através de informações adquiridas mediante a análise de dados oficiais do INEP acerca das matrículas de alunos com deficiência e também de entrevista com gestores da Educação Especial e Educação do Campo, foi constatado que existe o registro da modalidade na Educação do Campo, mas que ainda é insuficiente para atender a demanda, fazendo-se necessário a implementação de política de extensão dos serviços de atendimento especializado, bem como a formação continuada para os professores. É necessário que as políticas públicas previstas na Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, em seus artigos 1º e 3º sejam efetivadas, com intuito de oferecer a essa clientela um ensino fundamental com qualidade no local onde vivem (BRASIL, 2013).

Em meio a esse contexto, surgem os profissionais da educação, que de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), os educadores aptos a prática do exercício do magistério para atuar com alunos com deficiência são os capacitados e os especializados. Os primeiros referem-se aos profissionais que lecionam para os alunos com deficiência em salas comuns, e que deve ter como formação o nível médio (magistério) ou superior, sendo que devem existir conteúdo ou disciplina de Educação Especial na grade curricular.

O segundo tipo são aqueles que desenvolveram competências para reconhecer as necessidades de aprendizagens dos educandos com deficiência, definindo e desenvolvendo práticas que venham ao encontro dessas necessidades, fazendo o atendimento educacional especializado e auxiliando o trabalho junto ao professor da sala regular, com intuito de promover práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento integral de todos os alunos. Sua formação é em Educação Especial, ou

em uma de suas áreas, preferencialmente, licenciatura em Educação Especial para Educação Infantil. No caso das licenciaturas em outras áreas, faz-se necessário a complementação ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial para atuação nos últimos anos do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2001).

A formação docente para atuar numa perspectiva inclusiva tem se configurado grande desafio para muitos, uma vez que há carência no que concerne as informações recebidas durante os cursos de formação inicial, o que leva vários professores a encontrarem dificuldades de lidar com essa nova situação (MANTOAN, 2003).

Nos estudos de Nascimento (2009), que tem como objetivo verificar o nível de conhecimento dos professores do Ensino Médio do município de Jaguapitã-PR, acerca do trato de alunos com deficiência no ensino regular, a partir de um grupo de estudos, em que se desenvolve práticas pedagógicas inclusiva para trabalhar com a modalidade. Os resultados evidenciaram a insegurança dos professores para desenvolver práticas que atendam aos alunos com deficiência em sala regular, além da falta de formação continuada que lhes proporcione conhecimento acerca da inclusão. Sendo assim, o estudo vem reforçar a ideia de que existe uma carência de conhecimento na formação desses profissionais, a qual é percebida até mesmo por eles.

Essa carência na formação de professores também é mencionada nos estudos de Carneiro e Uehara (2016), onde se analisou a inclusão dos alunos com deficiência no ensino fundamental menor, a partir da visão dos professores, em uma escola do interior do estado de São Paulo. Um estudo de caso, que se deu a partir de questionários com 13 professores da sala regular e que tinham alunos com deficiência. Constatou-se que os docentes não se percebem como agentes de mudanças, reivindicando formação, recurso estrutural, pedagógico e humano, pois sentem dificuldades para desenvolver um trabalho inclusivo, atribuindo esse problema a formação inicial, em que ao longo de seu processo histórico selecionou os professores de acordo com a sua modalidade de ensino.

Santos (2012), em sua pesquisa sobre as práticas dos professores de quatro municípios paraense: Breves, Cametá, Conceição do Araguaia e Santarém, na qual se utilizando de levantamento bibliográfico e da entrevista semiestruturada. Evidenciou como resultados a falta da presença mais efetiva de técnico pedagógico para estar desenvolvendo trabalho junto ao professor, pois, os assuntos abordados nas formações são mínimos diante da prática pedagógica dos educadores do campo da região amazônica. Além desses resultados, também foi ressaltado um pequeno avanço na prática pedagógica desses profissionais de trabalhar partindo do contexto local (SANTOS, 2012).

Partindo desse pressuposto, constatou-se que o processo de ensino aprendizagem precisa de uma melhor adequação para poder atender as necessidades educativas de todos os alunos e isso será desenvolvido mediante a formação do profissional que pode acontecer tanto na graduação como em serviço (SANTOS, 2012).

Dessa forma, segundo Kassar (2011; 2014) é necessário que a formação oferecida aos professores deva ser melhorada, inclusive a formação de educadores no sistema multiplicador ofertado pelo governo federal, que ainda apresenta precariedade e limitações nos cursos de formação direcionada à Educação Especial.

Dessa forma, os professores do campo também precisam ter formação para atuar nas escolas do campo. Nesse sentido, o Decreto 7.352/2010 no seu artigo 1º, garante que,

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequado ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade de local e a diversidade das populações de campo (BRASIL, 2010, p. 82).

No presente Decreto, é possível observar a garantia de toda uma infraestrutura que pode estar auxiliando na prática pedagógica do professor, possibilitando um trabalho de qualidade.

Em meio a essa concepção de ensino voltado a especificidade de aprendizagem dos alunos, surge a necessidade de verificar como se tem caracterizado a formação de professores de uma escola do campo do município de Cametá-PA para atuar com o público-alvo da Educação Especial, com vistas a promover a inclusão nas salas regulares dos educandos público-alvo da Educação Especial.

METODOLOGIA

O presente trabalho se configura em uma pesquisa quanti-qualitativa. Na abordagem quantitativa encontra-se a objetividade como forma para explicar a realidade social (MINAYO, 2002). Reporta-se, Tanaka e Melo (2001) que a abordagem quantitativa permite um estudo focalizado, pontual e estruturado através de dados quantitativos. Os dados a serem explicados e descritos têm ênfase no conjunto de informações visível e concreto (MINAYO, 2002). Na concepção de Tanaka e Melo (2001), as vantagens da abordagem quantitativa estão em possibilitar a análise direta dos dados, ter força demonstrativa, aceitar a generalização pela representatividade e permitir inferência para outros contextos. Ainda para esses autores, as desvantagens na adoção desta abordagem estão no significado ser sempre sacrificado em detrimento do rigor matemático exigido pela análise, não permitir estudo das relações e, ainda que, os resultados podem ser considerados como verdade absoluta.

A pesquisa de abordagem qualitativa proporciona ao pesquisador uma maior proximidade com seu objeto de estudo, a partir de uma relação histórica e social, tornando-se capaz de interpretar a realidade que a ele se apresenta. Porém, atentando-se para os diversos determinantes sócio-históricos envolvidos no processo que está sendo investigado. De forma que seu objeto de investigação possa ser analisado diretamente junto aqueles que constituem os participantes de sua pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Tanaka e Melo (2001) apresentam como vantagens à permissão de interação, a subjetividade dos participantes e a compreensão de resultados individualizados e suas desvantagens estão na possibilidade de conduzir a uma excessiva coleta de dados e exigir o maior uso do recurso tempo.

O conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, eles se completam, é dinâmica a realidade abrangida por eles o que exclui qualquer forma de dicotomia (MINAYO, 2002).

Este estudo, ainda, faz uso da pesquisa de campo que, segundo Fonseca (2002), é a forma de investigação que vai além da pesquisa bibliográfica, envolvendo a coleta de dados, que deverá ser feita junto aos participantes do estudo. Envolve a imersão do pesquisador diretamente no local da pesquisa, de modo a coletar e conferir elementos necessários a análise de seu objeto, e assim, ser capaz de conhecer, interpretar e dialogar com os fenômenos e acontecimentos constituintes da realidade investigada.

PARTICIPANTES

Os participantes foram 21 professores de sala regular de ensino de uma escola do campo de Cametá, sendo nove (42,8%) do sexo masculino e 12 (57,2%) do sexo feminino, com idade média de 41,3 anos (entre 27 e 51). Todos os participantes eram concursados e possuíam em média 14,7 anos de tempo de docência (variação de 4 a 30 anos) e o tempo médio de efetivação de 10,9 anos (varia de 06 a 22).

AMBIENTE

A cidade de Cametá, localizada a margem esquerda do Rio Tocantins, mantém uma distância da capital, Belém, de 174 km por transporte hidroviário, 146 km por transporte aéreo e 156 km por transporte misto de acordo com a Secretaria Estadual de Turismo (SETUR, 2016). Segundo os dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Cametá apresentava uma população de 120.896 habitantes em 2010 com estimativa para 2018 de 136.390 habitantes (IBGE, 2010).

A cidade possui 204 escolas, desse total, 185 (90,7%) encontram-se no campo e apenas 19 (9,3%) na cidade, com um quadro de 1.285 professores, tendo uma lotação de 860 (66,9%) no campo e 425 (33,1%) na cidade, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED, 2018).

Esses indicadores dar-se-ão devido à extensão territorial, composta por rios, ilhas, vilas e estradas distantes uma das outras. Esse fluxo populacional exige um número maior de professores para atender a demanda dos alunos e garantir o direito a educação as crianças e adolescentes, conforme preconiza a legislação em vigor, a garantia de acesso, permanência, saída e prosseguimento com êxito dos alunos nos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1996).

O município possui 33.934 alunos matriculados, destes 24.824 (73,1%) estão matriculados no campo e 9.130 (26,9%) na cidade. Na Educação Especial existe no campo a matrícula de 596 (73,2%) e na cidade 218 (26,8%) segundo os dados do INEP, (2018). O percentual de matrícula, na Educação Especial também se sobressai no campo, em virtude da sua população e matrícula geral.

O presente trabalho foi realizado em uma escola do campo da rede municipal de ensino de Cametá-Pa. A escolha da escola se deu pela acessibilidade das pesquisadoras ao local da pesquisa. A escola possuía cinco salas de aula regular, uma sala de recurso multifuncional, uma sala de informática, uma sala de direção, uma sala de secretaria, uma biblioteca, uma quadra de esportes, uma sala de arquivo, um refeitório, uma copa e três banheiros, sendo dois de alunos e um de funcionários.

Possuía ainda um total de 33 funcionários, sendo 21 professores de sala regular, um professor de Educação Especial, uma diretora, uma coordenadora, uma secretária, quatro vigias, dois serventes, um técnico em alimentação escolar e uma merendeira. Atendia 394 alunos, desses 10 alunos têm sua matrícula na Educação Especial, sendo estes: três com deficiência auditiva/surdez, quatro com deficiência intelectual, uma deficiência múltipla, um com deficiência física e um com baixa visão.

PROCEDIMENTOS

Este estudo foi realizado, junto a Secretaria Municipal de Educação de Cametá-PA, a partir de levantamento das 185 escolas do campo. Posteriormente, realizou-se o primeiro contato com a escola mediante apresentação via ofício a secretária da escola, que autorizou as pesquisadoras a realizarem a pesquisa.

Realizou-se, assim, o contato com os professores. As pesquisadoras fizeram a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dando ciência aos mesmos do seu anonimato e o respeito pela aceitação ou não em participar da pesquisa. Logo após, foi aplicado o questionário que se constitui em um instrumento de coleta de dados formado por uma série ordenada de perguntas que podem ou não ser respondidas na presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O uso de questionário por pesquisadores, segundo André (2010), vem mostrando, ultimamente, a diminuição de preconceito a respeito de dados quantitativos. A vantagem do questionário é que este atinge um maior número de pessoas simultaneamente, obtendo um maior número de dados em um tempo relativamente mais

curto. As desvantagens dessa técnica é que poucos questionários retornam (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O questionário foi construído pelo Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA⁴), composto de 33 perguntas distribuídas em seis itens: Identificação, Trajetória profissional, Formação inicial, Formação continuada sistemática, Formação continuada assistemática e Formação continuada na área de Educação Especial a realizar.

Posteriormente, os dados dos questionários foram tabulados no programa *Excel* e para este estudo foram analisadas sete questões, a saber: 19) a formação inicial dos docentes; 22) as formações continuadas que possuem; 25) se já fez algum curso específico na área da EE; 28) se frequentou outras atividades na área da EE; 30) os locais de busca de informações sobre EE; 31) o interesse do docente em realizar formação na área da EE e 32) quais as temáticas dessa formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa mostrou que a rede municipal de educação de Cametá tem seu foco direcionado a educação do/no⁵ Campo, visto que 90,7% das 204 escolas encontram-se no campo, 66,9% dos 1.285 professores são lotados no campo e 73,1% dos 33.934 alunos são matriculados no campo. Nessa proporcionalidade, o município tem seu aporte direcionado a Educação do Campo, o que demanda maior atenção as metodologias adequadas ao processo de ensino aprendizagem, tanto para os educadores como para os educandos, por demandar característica produtiva e ruralista, campesina, ribeirinha, pescadora, das terras e das ilhas. Assim, como a legislação brasileira orienta, o atendimento de toda a Educação Básica no Campo deve ser o mais próximo possível à comunidade de moradia do aluno, com qualidade e respeitando as características de seu meio, estabelecendo critérios para a nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar (BRASIL, 2013). Os indicadores acima mencionados justificam essa prerrogativa, respaldando ao gestor municipal a efetivação dos direitos aos educadores e educandos na educação e o acesso no/do Campo.

A seguir, serão apresentados os resultados e discussão de acordo com a ordem dos itens no questionário: Formação Inicial; Formação Continuada Sistemática;

⁴ “O Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA) foi criado e cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no ano de 2010 para pesquisar, discutir e promover ações relacionadas à Educação Especial. Tais ações concretizam-se por meio de reuniões, oficinas e cursos voltados para docentes, técnico-administrativos, discentes – sendo ou não público-alvo da educação especial – e seus familiares em todos os níveis e modalidades de ensino.” (GEIRA, 2014).

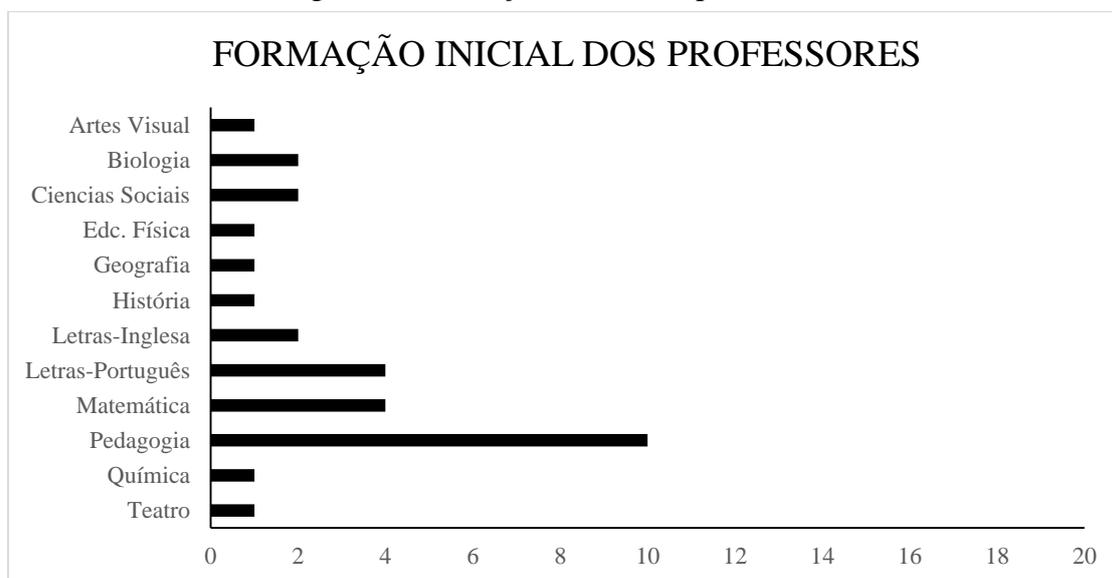
⁵ O primeiro refere-se a quem é destinada essa educação, as pessoas que vivem no campo e tiram da agricultura o seu sustento familiar. O segundo implica na questão do espaço campo ou na cidade, sempre ressaltando as características do lugar (SOUZA, 2006).

Participação em Atividades de Formação Relacionadas à Educação Especial; Locais onde os Professores costumam buscar Informações sobre Educação Especial; e Formação Continuada a realizar na área da Educação Especial.

Em relação à formação inicial, 13 (61,9%) possuíam o magistério, destes, 11 (52,4%) concluíram em instituição pública, na E. E. E. M. Prof^a. Osvaldina Muniz e dois (9,5%) concluíram em instituição privada, no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora. As formações compreendem os anos de 1991 a 2009. Esse dado indica a possibilidade de que as competências da rede estadual de educação se efetivaram nesse período, como direito assegurado às políticas públicas de acesso à educação para todos, com ensino público de qualidade, “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade o ensino médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 1996, p. 13). Assim como, admite-se a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Com relação à graduação, os 21 professores possuíam licenciatura, conforme, figura 1.

Figura 1 - Formação inicial dos professores.



Fonte: Questionário de formação docente (2018)

Os dados acima demonstram que: 10 (47,6%) professores possuíam Licenciatura em Pedagogia, que é a licenciatura que responde atualmente pela formação dos professores para atuar do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e na educação infantil (GATTI, 2010). As instituições que foram realizadas as Licenciaturas em Pedagogia foram: uma pela Universidade Vale do Acaraú (UVA); quatro pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e cinco pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI)

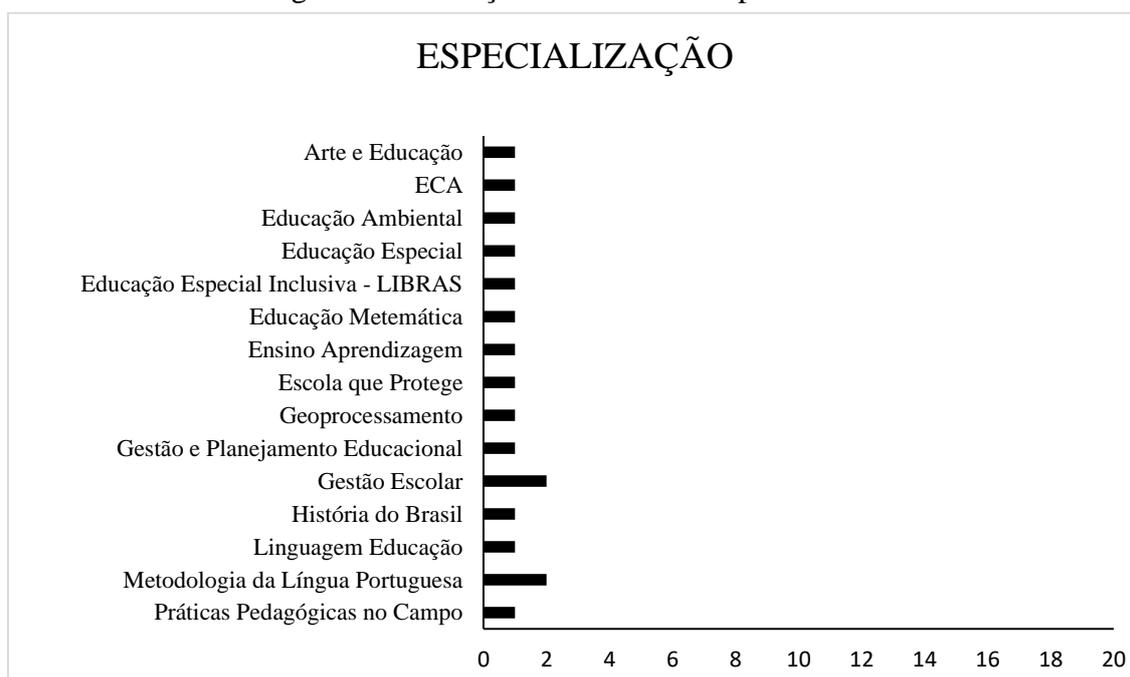
entre os períodos compreendido de 1999 a 2018. Esses dados confirmam que as instituições privadas, após a promulgação da LDB/96, investiram na formação dos professores em Pedagogia, a graduação que garante aos professores que já estão no exercício da profissão, sua progressão funcional na valorização dos profissionais da educação, conforme art. 67, inciso IV, “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho” (BRASIL, 1996, p.44).

Outras Licenciaturas dos demais professores foram: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Geografia, Letras Língua Inglesa, Letras Língua Portuguesa; Matemática e Química. Sendo essas direcionadas ao Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio. Verificou-se que esses professores já atuam no ensino fundamental menor por possuir o ensino médio Magistério e concluíram a licenciatura, mas não usufruem dos direitos da progressão na valorização profissional. As instituições formadoras foram públicas e particulares: dois cursos pela UNIASSELVI; um pela UEPA; um pela UVA; e dez pela UFPA. Sendo essa última de maior frequência de formados, isso é resultado da implantação da política de formação docente implementada a partir do ano de 2009.

Dos 21 professores, sete (33,3%) possuíam dois cursos de licenciaturas e um (4,8%) possuía três, com destaque para a UFPA, entre os períodos compreendidos de 2009 a 2018. Verificou-se que sete (33,3%) dos professores possuíam formação pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), sendo seis (28,6%) professores a segunda licenciatura e um (4,8%) professor a primeira licenciatura, ambos pela UFPA, no período compreendido de 2013 a 2018. Foi a partir do ano de 2009 que se instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), por meio do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009). Esses dados evidenciam a implantação do PARFOR que garante o disposto na LDB onde afirma que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena (BRASIL, 1996).

Com relação à especialização, 14 (66,7%) dos professores possuíam especialização, conforme figura 2:

Figura 2 - Formação continuada dos professores



Fonte: Questionário formação docente (2018)

Dos 14 (66,7%) que possuíam especialização, três (14,3%) possuíam dois cursos e somente dois (9,5%) realizaram esta formação na área da Educação Especial. Observa-se que, mesmo sendo garantido esse direito em leis e programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis, que ainda se apresenta em número reduzido o acesso à pós-graduação, independentemente da área de atuação.

Dos 21 professores, apenas dois (9,5%) tinham mestrado: um tinha mestrado em Educação e Cultura pela UFPA, concluído em 2014 e, um (4,8%) mestrando em Educação e Cultura pela UFPA, com finalização em 2020. Esse percentual, demonstra o pouco acesso a esse nível de escolarização. Estes dados, corroboram os resultados de Carneiro e Uehara (2016) onde dos 13 professores pesquisados, um possuía mestrado e que o fato de se possuir este nível não estava relacionado com uma posição mais inclusiva. Segundo um dos professores pesquisados, se faz necessário a formação em serviço que desenvolva não apenas assuntos teóricos, mas que tenham propostas mais abrangentes e que envolva a todos da escola (CARNEIRO; UEHARA, 2016).

Com relação a formação específica na área da Educação Especial, dos 21 professores, somente três (14,3%) possuíam, conforme o quadro 1:

Quadro 1 - Formação específica na área da Educação Especial

| Nº | Tema | Local | Ano |
|----|--|-------|------|
| | Educação Especial Para Ser e Compreender | SEMED | 2007 |
| 1 | Lendo com os olhos conversando com as mãos | SEMED | 2009 |
| | Deficiência Inclusiva e Acessibilidade | SEMED | 2014 |
| 2 | Materiais Adaptados ao Público-Alvo da Educação Especial | UFPA | 2018 |
| 3 | Estudos Adicionais | SEDUC | 1995 |

Fonte: Questionário formação docente (2018)

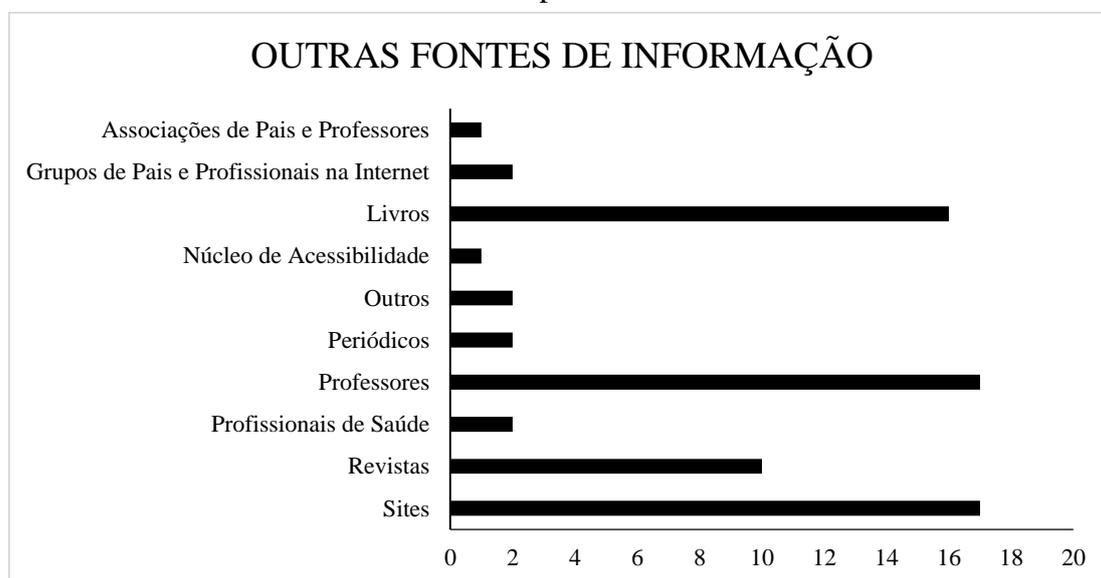
Dos três (14,3%) professores que possuíam formação específica na área de Educação Especial, um (4,8%) tinha três formações, e dois (9,5%) uma formação cada. O tema mais presente no curso refere-se à Educação Especial de forma mais ampla, a maioria ofertados pela SEMED. Entretanto, a pouca participação dos demais docentes pode estar relacionada ao fato delas costumarem acontecer no centro urbano, corroborando com a pesquisa de Fernandes (2015) realizada em quatro ilhas de Belém tendo como participantes quatro coordenadores pedagógicos, quatro professoras da sala regular e cinco professores de sala comum, onde os professores enfatizam que embora seja ofertado formação, ela não atende as necessidades da ilha e não ocorre nela.

Dos 21 professores, somente nove (42,9%) professores buscaram por formação assistemática, sendo que cinco (23,8%) participaram de seminários, dois (9,5%) de encontros, um (4,8%) de congresso e um (4,8%) de palestra. Destas, cinco (23,8%) pela UFPA\GEPES, dois (9,5%) pela SEDUC/DEES e dois (9,5%) pela SEMED, no período compreendido de 2000 a 2018.

Verificou-se a maior frequência dos professores em participação em seminários, o que respalda as instituições públicas (universidades) com os programas do Governo Federal em fomentar e disseminar a política de Sistemas Educacionais Inclusivos, formando educadores no sistema de multiplicadores (KASSAR, 2011). Conforme assegura a Resolução nº 02/2001, sobre a responsabilidade da União, Estados e Municípios pela formação continuada, inclusive especialização aos professores que já exercem o magistério (BRASIL, 2001). Nessa perspectiva, verifica-se que as instituições, tanto a UFPA, como a SEMED e a SEDUC vem, gradativamente, cumprindo com essa formação e que devem ser planejadas e contínuas para que haja maior números de formadores e formandos multiplicadores nessa área de atuação do público-alvo da Educação Especial, conforme expressa o artigo 62, § 1º LDB\96, em regime de colaboração promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996). No entanto, o baixo percentual de professores que tem formação, indica que ainda há carência de formação continuada em serviço para os docentes.

Em relação aos outros locais onde os professores buscavam informações observa-se os seguintes dados na Figura 3:

Figura 3 - Outros locais em que os professores buscavam informações sobre Educação Especial



Fonte: Questionário de formação docente (2018)

Pode-se observar que entre os participantes, 17 (81,0%) professores usavam o site e acesso a informações com outros professores como forma de buscar informações sobre Educação Especial, pois aos professores do Campo são viáveis e acessíveis as informações via Internet. Tais dados demonstram que os docentes se interessam pela temática, que pode ser para melhor atuação com o público-alvo na Educação Especial. Segundo Mantoan (2003), a inclusão é um motivo a mais para que os professores se atualizem e aperfeiçoem as suas práticas, para que possam atender as necessidades e especificidades de cada aluno, principalmente os do Campo. Assim como os professores terão à disposição, meios de educação à distância para sua formação que poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional (BRASIL, 2010).

Em relação ao tema de interesse a ser abordado na formação a ser realizada em Educação Especial, 16 (76,2%) professores tem interesse em participar de algum tipo de formação, conforme apresenta a figura 4:

Figura 4 - Temas de interesse para formação a ser realizada na área de Educação Especial



Fonte: Questionário de formação docente (2018).

Com relação aos temas de interesse, houve uma preferência por Libras de 10 (47,6%) professores, o que pode ter sido motivada pelo fato de a escola possuir três alunos com surdez na sala regular e os educadores apresentarem maior dificuldade de se comunicarem com estes alunos, assim como foi relatado pelos professores participantes da pesquisa de Nascimento (2009). O que vem constatar a dificuldade que há entre professores em vivenciar suas práticas junto ao público-alvo da Educação Especial, de forma mais apropriada e qualificada em sua maneira de interagir às necessidades de aprendizagem do aluno em suas especificidades.

Os professores apresentam preferência pelo minicurso 10 (47,6%) e oficinas 10 (47,6%) bem como a roda de conversa um (4,8%) como metodologia para a sua formação continuada. Com relação ao dia da semana, 10 (47,6%) têm preferência pelos finais de semana.

Os resultados dessa pesquisa são um achado inacabado e impar para compreender as ações inerentes as Políticas Educacionais do Campo de maneira inclusiva, por haver uma distorção entre as formações no que tange as metodologias adotadas que são exclusivamente urbanas e excludentes.

A LDB 9.394/96 respalda a oferta da educação básica para a população do campo, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida do campo e de cada região, especificamente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às

fases do ciclo agrícolas e às condições climáticas e a adequação à natureza do trabalho no campo (BRASIL, 1996).

Desta forma, apesar da formação inicial está de acordo com o que determina a legislação e as competências dos entes federados, os dados demonstraram que, quanto à formação sistemática, assistemática e, principalmente, no que tange a Educação Inclusiva há uma escassez de formações. Visto que, somente 14,3% dos participantes possuíam formação na área de atuação com o público-alvo em estudo. Ressalta-se que a formação continuada em serviço é um direito do docente para atuar com alunos com deficiência, tanto para os capacitados quanto para os especializados (BRASIL, 1996), e de responsabilidade do gestor público do sistema de ensino em proporcionar formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se caracterizar a formação dos professores de uma escola do campo da rede municipal de Cametá-PA, com vistas a promover a inclusão nas salas regulares dos educandos público-alvo da Educação Especial.

Os dados adquiridos na pesquisa mostraram que dos 21 participantes, 100% dos docentes possuíam licenciatura, exigida para atuar na educação básica. 13 (61,9%) dos professores possuíam o magistério, 10 (47,6%) eram formados em Pedagogia, 14 (66,7%) tinham especialização, três (14,3%) realizaram cursos na área da Educação Especial, 17 (81,0%) usavam o site como busca de informações sobre a Educação Especial e 16 (76,2%) manifestaram desejo de realizar formação nesta área, sendo que 10 (47,6%) solicitaram em Libras, através de metodologias como oficinas e minicursos com preferência nos finais de semana para a realização. Embora três (14,3%) tenham realizado cursos na área da Educação Especial, os demais 16 (76,2%) se mostraram interessados em participar de formações que tratem de temáticas acerca da Educação Especial, comprovando assim que os docentes sentem necessidade de discutir o assunto, mesmo antes de receber na sua turma um aluno com deficiência. O que demonstra a preocupação em adquirir formação para trabalhar com esse público de maneira que o mesmo não seja excluído.

De acordo com Fernandes (2015), para o professor atuar com os educandos público-alvo da Educação Especial, o mesmo deve ter como base da sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e específicos da área, essa formação o possibilita tanto no Atendimento Educacional Especializado como aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns de ensino.

As análises vêm reafirmar as pesquisas de Kassir (2011; 2014) e Fernandes (2010; 2015) onde demonstram que mesmo tendo em leis as garantias educacionais, tanto para o professor como para o aluno, bem como que é dever das instituições formadoras e políticas governamentais ofertar programas, cursos, essa prática ainda não abarca toda a

diversidade de formação na Educação Especial que a sociedade demanda, havendo a necessidade de implantação e implementação no chão das escolas brasileiras. E, com isto, tornando-se a Educação Inclusiva, um grande desafio a se efetivar, onde os professores possam conduzir o aprendizado de forma qualificante e qualificada.

Para a inclusão acontecer tanto no campo quanto na cidade é necessário que as legislações que tratam da educação inclusiva sejam efetivadas e que as escolas tenham professores formados adequadamente. Nessa perspectiva, é preciso que as adequações a serem promovidas sejam estruturais, pedagógicas e curriculares e que estas valorizem os territórios nos quais os alunos estão inseridos. Ainda é preciso romper o silêncio que permeia a educação inclusiva no campo, fazendo-se imprescindível que se tenha mais estudos e pesquisas nessa área. Por fim, faz-se necessários novas pesquisas que possam investigar como se dá o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do Campo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de Professores: contribuições à Delimitação do campo. In: DALBEN, A. I. L. F. et al (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

_____. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/decreto-no-7611-de-17-de-novembro-de-2011-educacao-especial>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 04 nov. 2018.

_____. **Decreto Nº 7.352 de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. MEC, SEB, DICEI, Brasília, 2013.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) anexo I e III**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultado-e-resumos>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 29 dez. 2018.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CAIADO, K. R. M; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. bras. educ. espec.**, vol.17, p. 93-104, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

CAIADO, K. R. M; REBELO, L. C. C. Educação especial em escola do campo: Um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá-PA. In: CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2015, Marabá. **Anais...** Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2015. Disponível em: <<http://cpee.unifesspa.edu.br/images/AnaisIICppee/comunicaçãooral/luceliacardoso.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, p. 911-934, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11esp2.p911-934E-ISSN:1982-5587>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7256/TeseAPCSF.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

FERNANDES, A. P. C. S. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar**. 2010, 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/04/ana_paula_cunha_dos_santos_fernandes.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **População**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>>. Acesso em: 04 nov. 2018.
- KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- KASSAR, M. C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Implantação de uma Política Nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 14 de jan. 2019.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-30.
- NASCIMENTO, R. P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Trabalho referente ao caderno temático apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE - do Governo do Estado do Paraná. Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.
- PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. Atendimento Educacional Especializado em Escolas do Campo: Desafios e Perspectivas. In: CAIADO, K. R. M. (org.). **Educação especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 15-50.
- PARÁ. **Inventário da oferta turística do município de Cametá**. Belém, 2016 Disponível em: <<http://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/pdf/iotcameta-2016-pdf>>. Acesso em 15 jan. 2019.
- PARÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cametá. **Relatório de Matrícula/2018**. Levantamento estatísticos das escolas da rede Municipal de Educação. Cametá, nov-2018.
- PIRES, A. M.. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortes, 2012.
- SANTOS, A. R.; SOUZA, M. A. Formação docente na perspectiva da Educação do Campo e em confronto com a Educação Rural. In: CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO, 12., Paraná. **Anais...** PUC-PR. 2015. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19838_9177.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SANTOS, T. R. L. Formação de professores em práticas de educação do campo com crianças na Amazônia paraense. **Revista cocar**, vol. 6, p.55-64, 2012. Disponível em: <https://paginas.Uepa.br/seer/index.php/cocar/article/wiew/226>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SILVA, E. C.; GONÇALVES, A. M.; MATOS, C. C. Prática pedagógica na Educação Especial: trabalho docente na sala regular de ensino com alunos com deficiência em municípios paraenses. In: SILVA, L. C.; REIS, J. M. S. (org's.). **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (org's). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOUZA, E. B. L. Os movimentos sociais e a Educação do/no campo: a ausência de políticas públicas e as condições históricas que fizeram emergir a luta pela educação no MST. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 1., Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Emerson%20Bellini%20Lefcadito%de%20Souza.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

TANAKA, O. Y; MELO, C. Escolha de Abordagens. In: ____ **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente: Um modo de fazer**. São Paulo: Edusp, 2001, p. 37-42.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990**. Brasília: UNESCO, 1990 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.>. Acesso em: 22 mai. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2018.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Ministério da Educação, Brasil, 1989. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.>. Acesso em: 17 jun. 2018.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: ANÁLISE DAS MATRÍCULAS DE CAMETÁ E CASTANHAL DE 2013 A 2018

Cleidinei Santos Everton Cruz¹

Elinalda da Silva Moreira²

Rapahella Duarte Cavalcante Lopes³

RESUMO

As pessoas com deficiência possuem um histórico de negação cultural por parte da sociedade. Quando estes sujeitos pertencem as populações campesinas, a violação de seus direitos é alargada, visto que sobre elas se produziu uma cultura de exclusão e negação de direitos e isto se materializou em entraves como, por exemplo, para acessar uma educação de qualidade no campo. Neste sentido, este artigo analisou o quantitativo de matrículas da Educação Especial no campo nos municípios de Cametá e Castanhal, ambos pertencentes ao Nordeste Paraense, no período de 2013 a 2018. Para tanto, realizou-se o levantamento de dados no site do INEP, por meio do Censo Escolar dos referidos anos. Os principais resultados encontrados neste estudo, revelam que no município de Cametá existiram maior número de matrículas da Educação Básica no período investigado, e que estas aconteceram no campo, totalizando 152.539 e na Educação Especial no Campo os números também são maiores, perfazendo um total de 2.726 neste mesmo período. Os quantitativos no município de Castanhal, no mesmo momento investigado, apontam um total de 21.992 matrículas na Educação Básica no campo e de apenas 275 matrículas da Educação Especial no campo no período compreendido entre 2013 e 2018. Os dados de matrículas da Educação Básica no campo nestes dois municípios, corroboram com pesquisas que também constatarem baixos percentuais de matrículas das populações campesinas em todo o País, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, onde estes sujeitos enfrentam precárias condições para o acesso. O quantitativo de matrículas da Educação Especial no Campo, tanto em Cametá quanto em Castanhal, revela a necessidade de se discutir o direito das pessoas com deficiência (PcD's) que moram no campo, a fim de que nos movimentos sociais, se engaje a luta por uma educação que além de respeitar as especificidades do sujeito que vive e estuda no campo, se amplie para

¹ Especialização em Educação Inclusiva no Campo da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) do Campus de Cametá da Universidade Federal do Pará (UFPA). cleidineicruz@gmail.com

² Especialização em Educação Inclusiva no Campo da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) do Campus de Cametá da Universidade federal do Pará (UFPA). elinaldamoreira@gmail.com

³ Psicóloga, Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal e coordenadora do Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA), E-mail: raphalopes@yahoo.com.br

pensar em ações que respeitem as especificidades das PcD's que vivem e estudam nas escolas do campo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação no Campo.

INTRODUÇÃO

A problemática deste artigo resulta de uma preocupação para com o acesso das pessoas com deficiência (PcD's), pertencentes as Populações do Campo, visto que historicamente foram, negadas e excluídas em função de suas deficiências, e que por conta das mesmas foram impedidas de gozar de seus direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais (MAZZOTA, 2011). E, quando estas pessoas pertencem as Populações do Campo, a negação de todos estes direitos é potencializada, visto que sobre os sujeitos que residem no Campo, acumula-se também um histórico de silenciamento e negação (CAIADO; MELETTI, 2011).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) estabelece que a educação é o meio pelo qual homens e mulheres podem alcançar a plena realização social, financeira e cultural e que este direito está para além da raça, sexo, religião, condição social, financeira, origem, cultura ou qualquer outra condição que se queira estabelecer como forma de acesso (ONU, 1948). A partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), houve uma reavaliação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), identificando-se iniciativas positivas de acesso à educação, todavia, verificou-se a necessidade de incluir “os pobres, meninos e meninas de rua, trabalhadores, pessoas oriundas de regiões periféricas e rurais, nômades, trabalhadores migrantes, povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas” (UNESCO, 1990, p.3). Dessa forma, para melhoria da condição de vida desses indivíduos, os mesmos tornaram-se o público da Educação Inclusiva e passaram a ter acesso às políticas públicas que lhes assegurem os direitos estabelecidos na Declaração.

No Brasil, o direito à educação para o público da Educação Inclusiva vem sendo assegurado à população através de leis, decretos e políticas públicas, que buscam diminuir estas exclusões ainda presentes nos dias atuais. Embora este direito esteja assegurado na Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), o percurso de acesso destes indivíduos tem sido marcado por grandes desafios. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que a finalidade da educação básica é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 1).

Apesar da exigência da LDB (BRASIL, 1996) sobre a igualdade no acesso, persiste a existência de um distanciamento abissal entre o que se estabelece na legislação e a prática presente, pois segundo Mazzota (2011), a educação brasileira, ainda guarda resquícios de uma educação homogênea, onde as minorias sociais pouco acesso tiveram durante muitos anos de sua história.

O público da Educação Inclusiva estabelecido pela Declaração Mundial de Educação para Todos são “os pobres, meninos e meninas de rua, trabalhadores, pessoas oriundas de regiões periféricas e rurais, nômades, trabalhadores migrantes, povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas” (UNESCO, 1990, p. 3).

A Educação para os povos que residem no campo, historicamente, foi invisibilizada pelo poder público, e por muitos séculos os sujeitos que residem no campo receberam o mínimo de atenção educacional, sofrendo toda espécie de preconceito, silenciamento, injustiça, opressão e segregação social por residirem em espaços geográficos distantes dos centros urbanos (CALDART, 2015).

A educação do campo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é destinada aos Povos Tradicionais, formados por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras e indígenas. O objetivo é universalizar o acesso à educação, assegurar a permanência destes indivíduos com sucesso e qualidade e, ainda, vincular a educação às realidades presentes na vida campesina nas diversas regiões do Brasil (BRASIL, 1996).

Contudo, essa universalização do acesso, ainda não é uma realidade para estes sujeitos, que reivindicam uma educação de qualidade para o campo, onde o currículo respeite e se adéque às realidades econômicas, sociais e culturais da comunidade na qual a escola está situada, cujos professores sejam membros das próprias comunidades e que recebam formações que os habilitem a relacionar os conteúdos curriculares às realidades do campo (CALDART, 2015). Neste sentido, para Freire (1987), é fundamental trabalhar com os sujeitos a partir de suas vivências tanto por ser mais prazeroso, quanto por torná-los autores de seu próprio currículo escolar, pois do contrário acontece a prática “bancária”, onde o aluno é apenas um acumulador de informações.

Segundo Caldart (2015), a educação do campo sempre foi marcada pela precarização do ensino e desumanização dos sujeitos campesinos, que ainda se fazem presentes nos dias atuais. Esta dura realidade denunciada pela autora foi constatada no estudo desenvolvido por Hage e Cruz (2015), cujo objetivo foi analisar a realidade da Educação Básica nas redes públicas, estadual e municipal de ensino no Pará e, para tanto, estes autores realizaram levantamento bibliográfico, estudo da legislação vigente, dados populacionais do IBGE e dados do Censo Escolar no período de 2011 a 2013.

Os resultados evidenciaram que no Pará, 30% da população, que equivalia a 2.407.700, vivia no campo e que, deste quantitativo, apenas 28,4% acessava a escola no

ambiente em que viviam. Deste total de sujeitos que moravam no campo, apenas 685.264 pessoas encontravam-se matriculadas nas escolas do campo e na população com idade acima de 15 anos, que tinha o total de 1.526.230, 11,7% equivalente a 178.570 era analfabeta, enquanto que na área urbana este percentual era de apenas 8% (HAGE; CRUZ, 2015).

Segundo os autores Hage e Cruz (2015), a educação do Campo no Pará, acontece em escolas com infraestrutura precárias, professores sem formação, currículos que não consideram os saberes locais, analfabetismo e o mais complexo de todos, o fechamento das escolas campesinas sob a alegação de número insuficiente de educando(as) e alto custo para manutenção da escola.

Ressalta-se que em resposta à problemática do fechamento de escolas no campo, citada por Hage e Cruz (2015), implementou-se a Lei 12.960/2014 (BRASIL, 2014), que determina que as escolas do campo não sejam fechadas sem análise do impacto desta ação na vida da comunidade, o que não ocorria antes.

Neste sentido, contra esta ação e tantas outras as quais as populações campesinas vêm sendo submetidas por longos anos, as mesmas iniciaram um processo de articulação através dos movimentos sociais que possuem um protagonismo inegável na resistência contra toda e qualquer forma de educação minimalista, urbanizada e capitalista que se queira realizar no campo. E o resultado desta luta são as políticas públicas conquistadas que se estabeleceram na implementação dos seguintes programas: Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronera); Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); e Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

O Pronera, criado através do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, pela portaria de nº 10/98, de 16 de abril de 1998, tem como finalidade o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária através de projetos educacionais, objetivando sempre o desenvolvimento sustentável das populações campesinas (BRASIL, 2004). Este programa promove um conjunto de propostas para a educação no campo, e estabelece princípios como inclusão, interação, participação e multiplicação, priorizando a alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental, bem como a capacitação e escolaridade dos(as) educadores(as) para o ensino fundamental nas áreas de reforma agrária, a formação inicial e continuada em nível superior e formação em nível técnico, rompendo com o ideário de que a educação urbana cabe às realidades campesinas e ainda a valorização dos sujeitos e de seus saberes próprios (BRASIL, 2004).

No estudo desenvolvido por Molina e Antunes-Rocha (2014) acerca dos programas Pronera e Procampo, cujo objetivo foi de levantar reflexões acerca da importância destes programas para a educação no campo, as autoras asseguram que o Pronera é uma conquista dos movimentos sociais e uma ferramenta que capacita os indivíduos do campo na construção de uma nova sociedade, onde os projetos sociais e

econômicos se articulam no sentido de promover desenvolvimento, onde a escola possibilita aos seus alunos realizarem conexões entre formação, produção, educação e compromisso político.

Neste sentido, a escola do campo desejada pelos movimentos sociais é aquela que utiliza “o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

O Procampo, criado em 2009 pelo Ministério da Educação, resulta de uma parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior com o objetivo de criar cursos de Licenciatura em Educação no Campo (LEdoC) para promover a formação de professores(as) que já se encontram atuando em sala de aula e não possuem formação superior, bem como promover a formação superior para os jovens do campo, que futuramente atuarão na área. Neste sentido, a matriz curricular das LEdoCs habilita os docentes para uma formação multidisciplinar nas escolas do campo e os componentes curriculares se estruturam em quatro grandes áreas: Artes, Literatura e Linguagens; Ciência Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciência Agrárias (BRASIL, 2009).

Segundo Molina (2017), este programa de formação teve início como experiência-piloto e foi desenvolvido inicialmente pelas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estas experiências foram acompanhadas pelo MEC no período de 2008 e 2009, e na sequência foram expandidas através de Editais a fim de se assegurar docentes e corpo técnico para dar suporte na organização das LEdoCs. Para Molina (2017), estas Licenciaturas possuem uma marca distinta que é fundamental, haja vista que foram projetadas e assumem uma posição de rompimento com os paradigmas tradicionais existentes.

Hage, Silva e Brito (2016) realizaram um estudo acerca da consolidação da Educação Superior no Campo, e para isto efetuaram levantamento documental e pesquisas no Campus da Universidade Federal do Pará pertencente ao município de Cametá, onde atualmente tem-se a Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO). O objetivo deste estudo foi analisar as dificuldades, desafios e expectativas impetradas pelos discentes para solidificação da LEdoC no Campus da UFPA em Cametá.

Através de um levantamento sobre o número de LEdoCs no Brasil, identificaram que existe a oferta em todas as regiões brasileiras, e em 24 estados da Federação e no Distrito Federal, com exceção para os estados do Amazonas e Acre, o que vem sendo debatido nos Seminários Regionais e Nacionais. Segundo estes autores, o cenário atual da existência das LEdoCs tem levado o Procampo a se transformar numa política pública permanente para formação docente no Brasil (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

No que se refere ao Pará, o Procampo teve início com a aprovação nos editais do MEC (2008 e 2009) de 18 turmas de Licenciatura em Educação do Campo, com a oferta de 960 vagas através do Instituto Federal de Educação (IFPA), com distribuição em 160 campi nas diversas regiões do Estado e na UFPA, no campus de Abaetetuba através da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, com a oferta de uma turma com 60 vagas (HAGE; SILVA; BRITO, 2016). No ano de 2012, através do edital lançado pelo MEC/Secadi, a LEdoC no Pará, também passou a ser ofertada através da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e na UFPA, foi expandida para os campi de Altamira e Cametá. Estas duas universidades vêm buscando intensificar discussões no sentido de que a Licenciatura em Educação no campo atenda às especificidades do contexto campestre na Amazônia (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

Com relação aos resultados encontrados através de entrevista junto aos discentes da LEdoC no Campus da UFPA em Cametá, o estudo identificou precarização na infraestrutura para a realização do curso, escassa aproximação do curso junto aos Movimentos sociais, e um baixo comprometimento dos docentes, gestores e discentes sobre a importância das especificidades do curso para que se alcance uma formação consistente, visto que a proposta pedagógica do curso ainda está em fase de reconhecimento tanto nas Universidades quanto na sociedade (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

O estudo de Silva (2017) sobre as LEdoC's coordenadas pela UFPA no Campus do Tocantins em Cametá, teve como objetivo investigar se a política de formação dos educadores do campo assegurava os princípios da educação do campo através de referenciais contra hegemônicos. Através de uma pesquisa documental e de campo, a autora concluiu que o Curso de Licenciatura em Educação no Campo, é uma formação que se encontrava em fase de consolidação, e que a mesma acontece em meio a muitas tensões e contradições pela aprovação do Projeto Pedagógico que vai na contramão do capitalismo ao se pautar nos princípios da educação no campo, que é da prática interdisciplinar, afirmação da identidade docente, resistência e afirmação.

O processo de elaboração do Curso de Licenciatura em Educação no Campo nesta região, contou com a participação dos professores das faculdades de Educação, Agronomia, dos movimentos sociais, entidades e ONGs, objetivando traçar um projeto que representasse a diversidade presente na região Amazônica Tocantina, valorizasse suas particularidades e seus sujeitos (SILVA, 2017).

Para Molina e Antunes-Rocha (2014), a formação para os professores que atuam no campo deve lhes proporcionar compreensão crítica acerca do agravamento dos conflitos que vêm sendo ocasionados no campo em função dos “novos processos de acumulação de capital”, interferindo diretamente na infância, juventude e na continuidade das escolas presentes no campo, sendo assim necessária uma formação que não se enquadre no tradicionalismo, mas que rompa, promova e intervenha em uma educação

realizada para quem trabalha e vive no campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

O Pronacampo, originado através do Decreto nº 7.352, instituído pela Portaria nº 86 no dia 1º de fevereiro de 2013, constitui-se em um conjunto de ações que garantem acesso e permanência das populações camponesas, bem como melhorias do ensino nas escolas do campo. Neste sentido, o programa estrutura-se em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013).

Ressalta-se que após a instituição do Pronacampo em 2013, o programa Procampo criado em 2009, foi integrado ao Pronacampo, assim como os programas Pronatec, Saberes da Terra e outros programas educacionais voltados para as populações do campo. A partir de sua instituição, o Pronacampo passou a demandar e disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, propendendo ampliar o acesso e a qualidade da Educação Básica e Superior, através de ações que viabilizem melhorias nas infraestruturas das redes públicas de ensino bem como para formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2013).

De acordo com Santos e Silva (2016), o Pronacampo é evidenciado como o programa mais recente e mais necessitado de uma discussão. Contudo, evidenciam que a partir de sua implementação existiram conquistas, visto que através do mesmo houve a ampliação de políticas de formação docente, reivindicada pelos movimentos sociais e concretizados por meio do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura Educação do Campo – Procampo (SANTOS; SILVA, 2016).

Neste sentido, os programas Pronera e Procampo, que desde 2013 pertence ao Pronacampo, são políticas públicas afirmativas que asseguram melhorias educacionais para os(as) educandos(as), para a formação dos professores que atuam no campo, e para melhoria do acesso e permanência, bem como da valorização dos indivíduos do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

No Pará, as implementações destes programas não acontecem de forma imediata, é o que afirmaram Hage, Cruz e Silva (2016) ao realizarem um estudo bibliográfico acerca do movimento de Educação no Campo, bem como da implementação de políticas públicas educacionais para o Campo, onde constataram a existência de fatores que inviabilizavam a execução destes programas como: a demora na liberação dos recursos e a falta de conhecimento que os gestores e técnicos possuem quanto ao desenvolvimento dos mesmos.

Para Santos e Silva (2016), a educação das populações que vivem no campo é forjada pelas identidades, histórias, memórias e conhecimentos que se articulam para romper com a opressão e preconceito que culturalmente se instalou na sociedade brasileira. Para tanto, é preciso reconstruir a identidade destes indivíduos, permitir-lhes

formação política contextualizada, assegurar-lhes os direitos estabelecidos em lei e proporcionar-lhes processos educacionais que, de acordo com a Resolução 2/2008 do nível básico ao superior, deve acontecer conforme as vivências e de forma contextualizada, visto que os Povos Tradicionais são constituídos por indivíduos diversos (BRASIL, 2008a).

Ressalta-se que na referida Resolução está assegurado ao público-alvo da Educação Especial, constituído por educandos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que residem no campo, o atendimento educacional no próprio local onde moram, em escolas de ensino regular e de acordo com a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008a).

Este direito das pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE), foram reafirmados na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei 13.146/2015, o mais recente marco legal, onde se estabelecem ações que ao serem implementadas, asseguram maior qualidade de vida, visto que se tratam de ações que viabilizam maior acessibilidade e autonomia as pessoas PAEE (BRASIL, 2015).

Para Gonçalves (2014), educandos(as) com deficiência não são uma realidade restrita às escolas urbanas, visto que estes sujeitos também se fazem presentes nas escolas do campo. Neste sentido, a referida autora ressalta a necessidade do enfrentamento da discussão acerca da Educação Especial no Campo e na cidade, evidenciando a participação dos professores, e quando esta discussão for nos espaços do campo é preciso colocar em pauta “qual escola se quer para as crianças, jovens e adultos com deficiência que vivem no campo?” (GONÇALVES, 2014, p. 29).

A esse respeito, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008b), afirma que a interface da Educação Especial no Campo deve assegurar todos os serviços educacionais especializados aos educandos(as) com deficiência. Nesse sentido, a PNEEPEI propõe respeito as suas especificidades socioculturais, levando em conta as limitações destes sujeitos e a área em que residem, assegurando o acesso escolar e a inclusão dos mesmos no projeto pedagógico escolar (BRASIL, 2008b).

O silenciamento das populações camponesas denunciado por Caldart (2015) acentua-se nos sujeitos com deficiência que vivem no campo, visto que o campo, segundo Caiado e Meletti (2011), é entendido como lugar de atraso, e sobre estes sujeitos que residem nestes espaços pouco se sabe. As autoras citadas asseveram que existem poucas produções científicas acerca do público-alvo da Educação Especial que vive no campo e que as existentes são muito recentes.

Desta forma, é imprescindível que os sujeitos público-alvo da Educação Especial que vivem no campo passem a fazer parte do formato de discussão dos movimentos sociais, que também se reflita acerca do direito à qualidade de educação fundada nos

princípios do campo para estes sujeitos que apresentam especificidades para além das já existentes na vida no campo (CAIADO; MELETTI, 2011).

O silenciamento dos sujeitos do campo com deficiência vem sendo denunciado em estudos como de Caiado e Meletti (2011) e de Rabelo e Caiado (2015). No estudo de Caiado e Meletti (2011), o objetivo era relacionar as legislações em favor dos sujeitos com deficiência que viviam no campo e ainda levantar o quantitativo de matrículas de pessoas com e sem deficiência que viviam no campo, através dos dados do Censo escolar no período de 2007 a 2010.

Os resultados das análises das matrículas dos(as) educandos(as) sem deficiência que viviam e estudavam no campo tiveram redução ao longo do período de 2007 a 2010, atingindo em 2010 uma redução totalizada em 512.856 matrículas a menos (-8,07%) que em 2007. Quanto aos educandos(as) com deficiência que viviam e estudavam no campo, os dados revelaram que no período investigado houve crescimento anual, atingindo 22.966 a mais em 2010, evidenciando que do total de matrículas nas escolas do campo, a redução das mesmas é entre os sujeitos sem deficiência.

As pesquisadoras concluem que a partir dos levantamentos realizados ainda existem muitas pessoas com deficiência fora da escola, e pelo fato de as escolas do campo funcionarem em precariedade o acesso é ainda menor, além disso, quanto à ausência de produção sobre estes sujeitos no campo, a universidade deve cumprir o seu papel de pesquisadora, produzindo conhecimentos que alcancem as necessidades dos sujeitos com deficiência que vivem no campo.

No estudo desenvolvido por Rabelo e Caiado (2015), cujo objetivo foi analisar a implementação da Educação Especial no campo no município de Marabá (Pa), as autoras realizaram um levantamento de matrículas de educandos(as) no Censo Escolar no período de 2008 a 2012 (MEC/INEP) e, ainda, entrevistaram duas gestoras, uma da Educação Básica e outra da Educação Especial deste município. Os resultados apontaram a existência de divergências nos registros do quantitativo de matrículas dos educandos(as) com deficiência no ano de 2012, visto que existia registro de 43 matrículas na Secretaria Municipal de Educação e no Censo Escolar, foram cadastrados 101 educandos(as) com deficiência. Estas discordâncias no cruzamento das informações têm como consequência baixos repasses de valores para serem implementados em ações que possibilitem acessibilidade e autonomia destes sujeitos que vivem no campo (RABELO; CAIADO, 2015).

Assim, ao investigar a existência de pesquisas sobre matrículas da Educação Básica e da Educação Especial no Estado do Pará, evidenciou-se a ausência de dados analisados referente as matrículas deste público nos municípios de Cametá e Castanhal. Neste sentido, este estudo objetiva analisar o quantitativo de matrículas nas escolas das comunidades tradicionais no Ensino Regular da Educação Básica e na Educação Especial dos municípios de Cametá e Castanhal, no período de 2013 a 2018.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta abordagem quantitativa, em que, segundo Fonseca (2002), os dados podem ser quantificados, e por se tratarem de grandes amostras numéricas que representam dados coletados durante a investigação tornam-se retratos reais da população alvo da análise, ou seja, representam resultados objetivos, pois na pesquisa quantitativa os dados são concebidos através de dados matemáticos, visto que podem ser quantificados e compreendidos na análise dos dados brutos.

Em relação a este estudo, trata-se de uma análise de dados documental, que, segundo Gil (2002), vale-se de materiais que ainda não receberam tratamentos analíticos ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. As vantagens consistem em ser fonte estável de dados, ter baixo custo e não precisar de contato com os indivíduos no decorrer do trabalho. Por outro lado, aponta como desvantagens a subjetividade no conteúdo dos registros e a não representatividade.

A pesquisa realizou-se por meio do Banco de dados do Censo Escolar, disponível na página eletrônica do Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas Anísio Teixeira (INEP). Foi realizado o levantamento de matrículas da Educação Básica e da Educação Especial entre os anos de 2013 a 2018 (este último ainda se encontrava com dados preliminares) das cidades de Cametá e Castanhal, ambas localizadas no Estado do Pará. Ainda sobre a coleta de dados, solicitou-se informações acerca do quantitativo de educandos(as), matrículas, professores e escolas fechadas junto à Secretaria de Educação do município de Cametá.

O Município de Cametá, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2010), encontra-se localizado na região nordeste do Pará, cerca de 150 quilômetros de distância da capital Belém, pertence à região do baixo Tocantins, composta pelos municípios de: Abaetetuba, Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará. A base econômica deste município dá-se pelo extrativismo vegetal, agricultura familiar, pesca artesanal e pelo comércio (BRASIL, 2010).

No último Censo Demográfico, Cametá apresentou uma população de 120.896 em 2010 e tinha como estimativa que em 2018 estaria com 136.390 habitantes. Destes, a população do campo, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, era de 62.339, equivalente a 51,6% do total de habitantes que se encontravam residindo nos distritos: Juaba, Carapajó, São Raimundo dos Furtados, Moiraba, Curuçambaba, Joana Coeli e nas vilas de Areião e Vila do Carmo do Tocantins, evidenciando-se um maior número de habitantes nas comunidades das populações do campo (BRASIL, 2010).

O Município de Castanhal, de acordo com dados do IBGE (BRASIL, 2010), encontra-se localizado na região nordeste do Pará, cerca de 70 quilômetros de distância da capital Belém, pertence à mesorregião metropolitana de Belém e faz parte da

microrregião composta pelos municípios de Bujarú, Castanhal, Inhangapi, Santa Izabel do Pará e Santo Antônio do Tauá. A base econômica deste município concentra-se na produção agrícola, comércio e serviço e o mesmo representa um importante polo industrial do Pará (BAHIA; GARVÃO, 2015).

A população deste município, de acordo com o último Censo Demográfico era de 173.149 em 2010 e a estimativa populacional para 2018 foi de 198.294 habitantes. A população do campo de acordo com o IBGE (2010) era de 19.771, equivalente a 11,4% do total de habitantes (BRASIL, 2010). Estes dados populacionais sobre os sujeitos que residem no campo são tratados por Bahia e Garvão (2015), ao citarem um movimento de saída das populações do campo para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

A coleta de dados para análise referente ao município de Cameté aconteceu no site do INEP, bem como na Secretaria de Educação de Cameté e para o município de Castanhal, somente no site do INEP. Desta forma, efetuou-se o levantamento do quantitativo do número de escolas, professores, matrículas da Educação Básica e Educação Especial na zona urbana e zona rural destes municípios no ano de 2018, na tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de escolas, professores, matrículas na Educação Básica e na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Cameté e Castanhal, na Zona Urbana e Rural.

| | Cameté | | | Castanhal | | |
|-----------------------------------|--------|--------|--------|-----------|--------|-------|
| | Total | Urbana | Rural | Total | Urbana | Rural |
| Escolas | 204 | 19 | 185 | 93 | 55 | 38 |
| Professores | 1.225 | 425 | 800 | 680 | 627 | 53 |
| Matrículas da Ed. Básica | 32.835 | 8.713 | 24.122 | 24.127 | 20.321 | 3.806 |
| Matrículas da Ed. Especial | 807 | 220 | 587 | 758 | 690 | 68 |

Fonte: MEC/INEP (2018) e SEMED/CAMETÁ (2018)

Percebe-se que o quantitativo de matrículas da Educação Básica no município de Cameté é de 8.713 a mais que Castanhal e, muito embora Castanhal apresente 52.200 habitantes a mais que Cameté, os dados apresentados evidenciam que em Cameté encontram-se os maiores números de escolas, professores e matrículas da Educação Básica e Educação Especial.

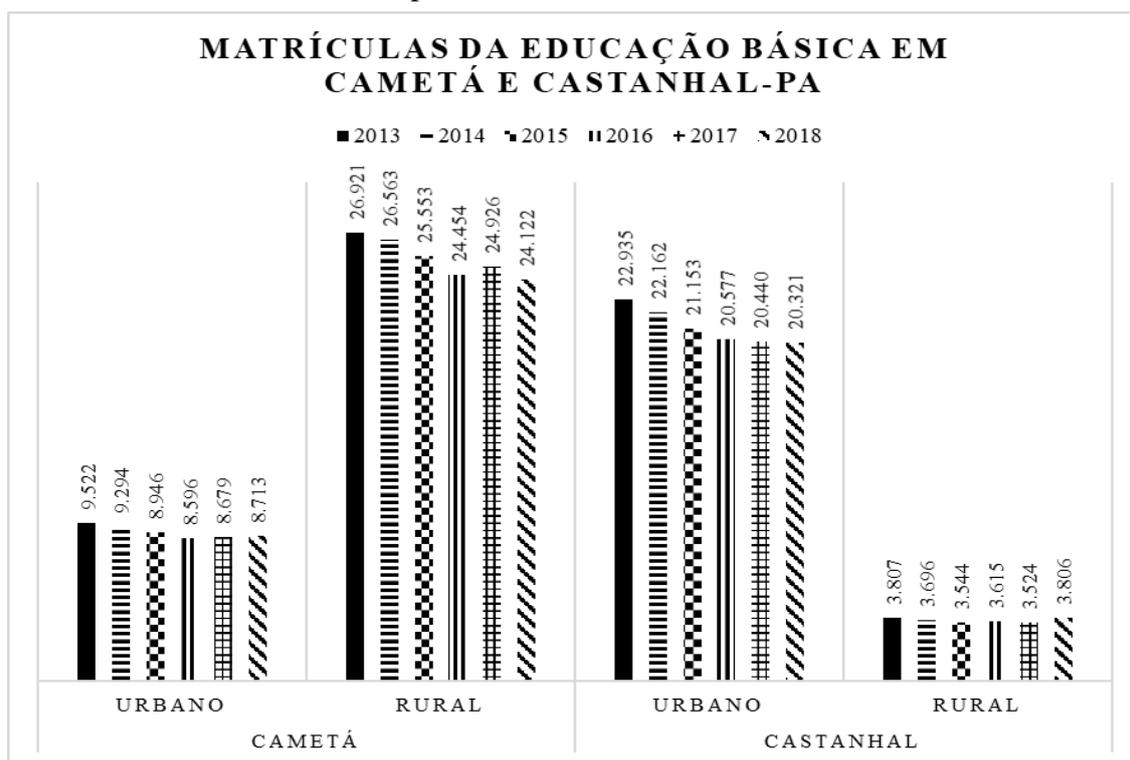
Para as análises, foram tabulados os dados de matrículas da Educação Básica e Educação Especial de Cameté e Castanhal no período de 2013 a 2018, através do *software Excel*, onde foram utilizados cálculos matemáticos, para posteriormente serem quantificados em gráficos, possibilitando o processo de interpretação e discussão dos dados obtidos na pesquisa e representar de forma objetiva os resultados deste levantamento (GERARDHT; SILVEIRA, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados na pesquisa revelam que as matrículas dos indivíduos que residiam no campo no período compreendido entre 2013 e 2018 aconteceram, mas com bastante variação em cada um dos municípios analisados, revelando a necessidade de que o processo educacional que se configura no campo torne-se cada vez mais aberto para conexões com as realidades presentes na vida dos Povos Tradicionais³, bem como de possibilitar o acesso com maior qualidade para os indivíduos com deficiência que vivem no campo.

Os achados desta pesquisa encontram-se detalhados a seguir na figura 1 e figura 2, onde serão explanadas as análises e realizadas as discussões sobre o quantitativo das matrículas da Educação Básica e Educação Especial nas áreas urbanas e campestinas no período compreendido entre 2013 e 2018.

Figura 1 – Número de matrículas da Educação Básica da zona urbana e zona rural na rede municipal de ensino de Cametá e Castanhal.



Fonte: MEC/INEP (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018)

³ “De acordo com o decreto 6.040, art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por: I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL 2007).

O quantitativo de matrículas da Educação Básica no município de Cametá apresentou um percentual médio de 25,8% nas escolas urbanas no decorrer dos anos de 2013 a 2018, enquanto as matrículas das escolas pertencentes as populações do campo⁴ apresentaram um percentual médio de, 74,2% no decorrer deste mesmo período. Estes percentuais se fundamentam quando os dados do IBGE (2010) estabelecem que, de um total de 120.896 habitantes deste município, a maior parte que corresponde a 62.339 é composta pelas populações do campo. Estes dados corroboram com o estudo de Caiado, Gonçalves e Sá (2016), o qual constatou que a maior parte da população que vivia no campo (26,4%) e o maior quantitativo das matrículas realizadas no campo (22,69%), concentraram-se na região Norte do País.

Observa-se que existiu uma diminuição de 2.799 (89,6%) matrículas entre os anos de 2013 a 2018 nas escolas do Campo, ao passo que nas escolas urbanas a diminuição foi de 809 (91,5%) das matrículas neste mesmo período de 2013 a 2018 e 117 (98,6%) no período de 2016 a 2018, indicando que houve altos percentuais na diminuição de matrículas tanto no campo quanto na área urbana. Estes percentuais talvez sejam resultado de redução no investimento educacional neste município, ou ainda de uma diminuição da população em idade escolar neste período.

Estes dados vão ao encontro com os achados de Hage e Cruz (2015), ao constatarem que, embora o Pará tivesse um quantitativo de 2.407.700 pessoas morando no campo, apenas 685.264 frequentavam a escola e que, entre este total de habitantes do campo, 36.785 eram indivíduos com idade acima de 15 anos que se encontravam num cenário de analfabetismo, contrastando com apenas 14.286 indivíduos nas áreas urbanas. Neste sentido, evidencia-se que, apesar de as áreas urbanas apresentarem os mesmos problemas de oscilação nos números de matrículas e analfabetismo, no campo, estes problemas são potencializados, visto que as condições em que o processo educacional acontece são demasiadamente precárias (HAGE; CRUZ, 2015).

De acordo com a Secretaria de Educação deste município, nas áreas resididas pelas populações do campo, existem 10 escolas paralisadas, 03 escolas para serem paralisadas, 04 escolas extintas e 185 escolas em funcionamento, distribuídas nos distritos deste município. Estes dados referentes à paralisação de escolas neste município podem estar influenciando na diminuição destas matrículas, visto que também foi indicado no estudo de Hage, Cruz e Silva (2016) que apontaram problemas como o fechamento de escolas, precarização dos prédios e falta de formação docente, comprometendo o acesso, permanência e conclusão dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental destes indivíduos no estado do Pará.

⁴ Para os efeitos do decreto 7.352, entende-se por populações do campo “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010).

Embora a legislação assegure o direito à educação para as populações do campo, desde a Constituição Federal Brasileira de 1988, estes indivíduos, ainda, continuam sendo silenciados e com pouco acesso as políticas públicas afirmativas existentes (CALDART, 2015). Neste sentido, é importante a implementação das políticas públicas para os sujeitos do campo, e que, concomitantemente, se realize a fiscalização, a fim de que sejam assegurados os direitos dos indivíduos que residem no Campo.

No que diz respeito ao quantitativo de matrículas da Educação Básica de Castanhal, o percentual médio foi de 85,7% nas escolas urbanas no decorrer dos anos de 2013 a 2018, enquanto as matrículas das escolas pertencentes as populações do campo apresentaram um percentual médio de 14,3% no decorrer do mesmo período. Isto se justifica com fundamentação nos dados populacionais do IBGE (2010), visto que do total de 173.096 habitantes, 153.325 viviam nas áreas urbanas deste município e somente 19.771 residiam no campo.

Ressalta-se diminuição anual nas matrículas das escolas urbanas, perfazendo um total de 2.614 (88,6%) no período de 2013 a 2018, e com relação as escolas campesinas, também se observa uma diminuição no decorrer dos anos, tendo baixas em 2014 com 3.696 (2,9%), em 2015 com 3.544 (4,1%) e por fim em 2017 com 3.524 (2,5%). Contudo, observou-se em 2016 um crescimento de 71(2,0%) matrículas e no ano de 2018, um aumento de 282 (8,0%) sempre em relação ao ano anterior.

Ainda em relação as matrículas nestas escolas, se compararmos o ano base de 2013, cujo total era de 26.742, se evidencia um decréscimo de 2.615 (9,8%) matrículas em relação ao ano final (2018), onde o total de matrículas foi apenas de 24.127. Estes dados do ano base e ano final apontam oscilações que precisam ser investigadas, tendo em vista que o número de habitantes deste município aumentou e, conseqüentemente, o número de sujeitos em idade escolar também.

Ao tocante às matrículas nas escolas das populações do campo neste município, os quantitativos são baixos. Quando se analisa a população campesina do último Censo que era de 19.771 habitantes (IBGE, 2010), e observa-se o total de matrículas entre 2013 e 2018, que era de 21.992, o quantitativo é baixíssimo para este total populacional que certamente teve aumento de nascidos, bem como de pessoas em idade escolar nestes últimos oito anos após o levantamento do Censo populacional de 2010. Estes dados revelam a necessidade da prática de políticas públicas para o Campo, pois se existe a possibilidade de um aumento populacional, onde estão estes alunos?

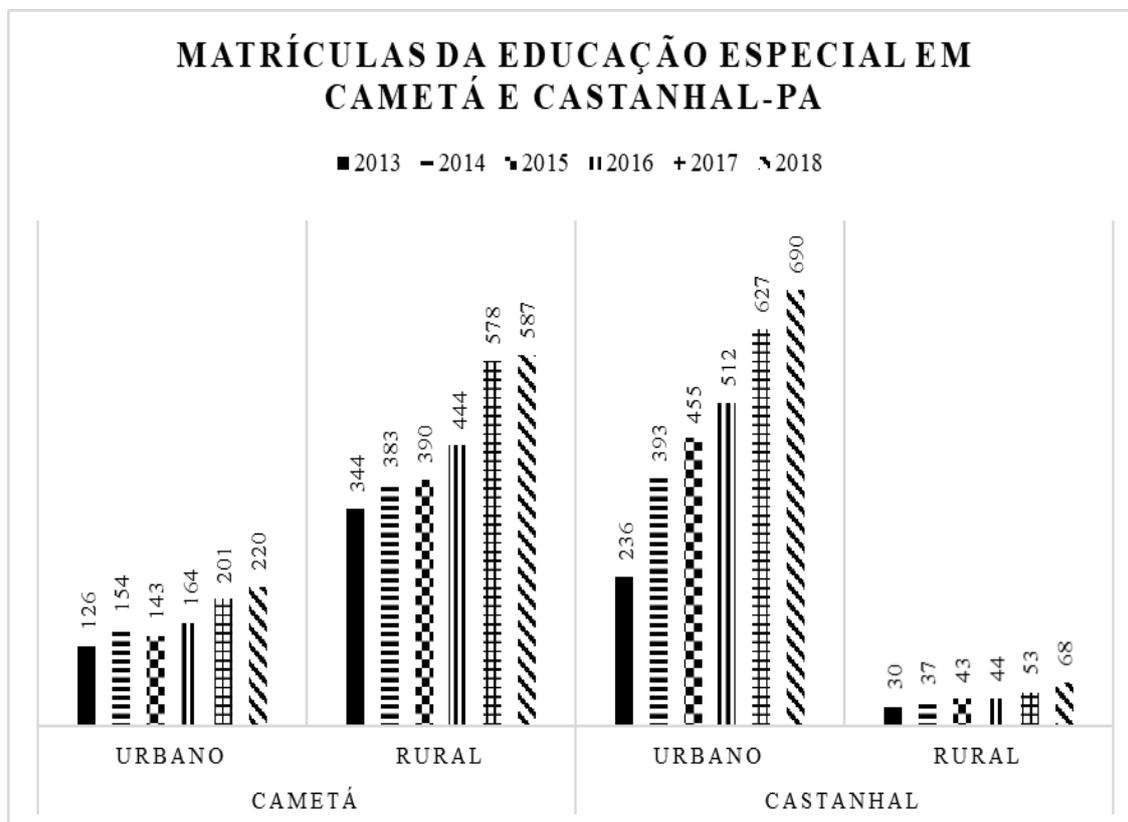
Hage, Cruz e Silva (2016), afirmam em seus estudos que das 30 milhões de pessoas que vivem no campo no Pará, apenas 5.899.899 destes sujeitos encontram-se matriculados, ou seja, de que para cada 10 sujeitos residentes no campo, apenas dois tem seu direito à educação assegurado, revelando contrariedade entre a legalidade e a realidade. A baixa destes quantitativos de matrículas nas escolas do campo, também, não pode ser justificada pelo aumento das matrículas nas escolas urbanas, visto que os dados

encontrados não permitem fazer esta relação, pois o que houve de fato foi uma queda ano após ano no período investigado, perfazendo um total de 2.614 matrículas a menos em 2018, ano final desta investigação.

Os dados encontrados nestes dois municípios revelam que a educação destinada as populações do campo vem sendo marcada pela contrariedade as legislações vigentes, e ainda que da luta dos movimentos sociais tenham originado políticas públicas que atendam às especificidades da educação no campo, poucas ações vêm sendo implementadas nestes espaços. Ressalta-se que mesmo o município de Castanhal, tendo uma maior população em idade escolar de 25.867 (BRASIL, 2010) e o município de Cametá somente 22.245 (BRASIL, 2010), Cametá possui maior número de matrículas, tanto na Educação Básica quanto na Educação Especial, bem como de maior número de escolas e de Professores da Educação Básica também.

Ao tocante sobre os dados quantitativos de matrículas de educando(as) da Educação Especial na rede municipal de Ensino de Cametá e Castanhal, os dados encontram-se detalhados na figura 2, que evidenciam reflexos de um duplo silenciamento sofrido pelos sujeitos Público-alvo da Educação Especial que vivem e estudam ou não no campo.

Figura 2 – Número de matrículas da Educação Especial das zonas urbana e rural da rede municipal de Ensino de Cametá e Castanhal.



Fonte: MEC/INEP (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018)

O quantitativo de matrículas da Educação Especial no município de Cametá apresentou percentual médio de 26,8% nas escolas urbanas no decorrer dos anos de 2013 a 2018, enquanto que, as matrículas das escolas pertencentes as populações do campo apresentaram percentual médio de 73,2% no decorrer do mesmo período.

Observa-se, a partir dos dados acima descritos, que neste período de 2013 a 2018 houve predominância nas matrículas da Educação Especial nas escolas do campo, justificando-se pelo fato de que o maior percentual, equivalente a 51,6% da população deste município reside no campo. Estes dados evidenciaram a existência da matrícula para estes sujeitos, e que houve aumento de 243 (58,6%) matrículas na zona rural no período investigado, ao passo que nas escolas urbanas o aumento foi de apenas 94 (57,2%) matrículas neste mesmo período, ou seja, embora as escolas urbanas tenham apresentado um aumento neste mesmo período, um maior quantitativo foi observado nas matrículas das escolas da zona rural, visto que ano após ano os números foram alargando com destaque para os dois últimos anos com quantitativo de 578 e 587, respectivamente, superando o ano base deste estudo que era de 344 matrículas.

É importante ressaltar que estes anos em que se identificou aumento de 234 em 2017 e 243 em 2018 são períodos posteriores a 2015, ano em que se implementou a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que se estabelece em uma reformulação dos marcos legais na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, desvinculando a ideia de que a deficiência não está na PcD, mas na falta de acessibilidade nos lugares e nas pessoas com as quais os mesmos têm contato.

A Lei Brasileira de Inclusão valoriza os sujeitos através de suas experiências e vivências para que haja o desenvolvimento integral da PCD. No artigo 27 é assegurada a inclusão em todos os níveis da educação; e a responsabilidade da inclusão escolar bem como da qualidade do ensino, é do Estado, da família e da comunidade intra e extraescolar. E sobre as especificidades educacionais que os educandos(as) com deficiência possuem no campo, a Resolução 2/2008 (Brasil, 2008a) afirma que deve ser assegurado aos sujeitos com deficiência que vivem no campo, acesso à escola no mesmo local onde moram, bem como a implementação de ações de acordo as realidades presentes no campo.

Os dados de Cametá corroboram com a pesquisa de Caiado e Meletti (2011), que ao investigarem sobre os sujeitos com deficiência que viviam no campo, no período de 2007 a 2010, identificaram 22.966 matrículas a mais no período investigado, evidenciando a superação do quantitativo inicial que era de 34.898, para 57.864 em 2010. Contudo, as pesquisadoras concluem que ainda existem muitos sujeitos Público-alvo da Educação Especial fora da escola e a realidade de precarização no ensino das populações do campo é um fator complicador no acesso destes sujeitos.

O quantitativo de matrículas da Educação Especial no município de Castanhal apresenta um percentual médio de 92,1% nas escolas urbanas no decorrer dos anos de

2013 a 2018, enquanto que, as matrículas das escolas pertencentes aos Povos Tradicionais apresentaram um percentual médio de 7,9% no decorrer do mesmo período anteriormente citado. Deste modo, denota-se que no período investigado houve predominância de matrículas da Educação Especial nas escolas urbanas, justificando-se a realidade de que existia um percentual de 88,6% da população residindo nas áreas urbanas.

Estes dados confirmam a existência das matrículas para os educandos(as) Público-alvo da Educação Especial, e ressalta que, no período 2013 a 2018, houve um quantitativo de 454 (51,8%) matrículas identificadas em relação ao ano base que era de 236, e destacou-se que entre o período de 2015 a 2018, um significativo aumento de 235 (65,9%) matrículas nas escolas urbanas. Este aumento de matrículas da Educação Especial nas escolas urbanas neste período, pode estar relacionado com a divulgação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que ratifica os direitos dos sujeitos público-alvo da Educação Especial e retira a obrigatoriedade da apresentação do laudo para ser atendido pela Educação Especial.

Quanto ao quantitativo de matrículas da Educação Especial nas escolas das populações do campo de Castanhal, o crescimento foi ínfimo no período investigado, totalizando apenas 38 (44,1%) matrículas a mais que no ano base (30), perfazendo ao final apenas 68 matrículas no período de 2013 a 2018. Estes resultados denunciam a negligência dos direitos das pessoas com deficiência que residem no campo, e que estão assegurados através do conjunto de legalidades vigentes no Brasil, visto que os dados aqui apresentados não refletem a implementação de ações que assegurem os direitos do Público-alvo da Educação Especial.

Esta realidade educacional vivenciada pelos sujeitos com deficiência que vivem no campo, casa com o esquecimento e o silenciamento denunciada por Caldart (2015) ao afirmar que os sujeitos que vivem no campo acessam uma educação minimalista, que não considera as especificidades da vida das populações do campesinas.

Os dados evidenciam que entre os anos de 2013 a 2018, os maiores números de matrículas aconteceram no município de Cametá, com 206.289 matrículas na Educação Básica e 3.734 matrículas realizadas na Educação Especial, ao passo que em Castanhal os dados deste mesmo período são menores, sendo apenas 149.580 matrículas da Educação Básica e 3.188 matrículas da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo apontam que a Educação Especial nos municípios de Cametá e Castanhal ainda carecem de uma maior implementação de políticas públicas educacionais, visto que o quantitativo populacional que reside no campo no município de Cametá (62.339) não se reflete em números de matrículas na Educação Especial (3.374) no período investigado neste município.

A realidade das matrículas da Educação Especial no município de Castanhal é preocupante, visto que perfazem um total de apenas 3.188 matrículas, sobre um total populacional campesino que correspondia a 19.771 pessoas. Assim, os direitos das pessoas com deficiência que vivem no campo precisam ser bandeira de luta dos movimentos sociais das populações do campo, que ao reivindicarem melhores condições educacionais para os sujeitos do campo, ressaltam também a necessidade do público-alvo da Educação Especial que possuem especificidades para além das já existentes no campo.

Neste sentido, sugere-se a realização de pesquisas acerca do impacto decorrente ao fechamento de escolas nestes municípios, assim como entrevista nas comunidades das populações do campo, para identificar os impactos sofridos em decorrência do fechamento das escolas das populações do campo, principalmente para o Público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BAHIA, M. L.; GARVÃO, R. F. Castanhal-Pa: Um estudo Avaliativo da Cidade Modelo” no Nordeste Paraense. **Cairu em Revista**. Jun/Jul 2015, Ano 04, n° 06, p. 3 5-46, ISSN 22377719. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2014/09/09/castanhal-pa-um-estudo-avaliativo-da-cidade-modelo-no-nordeste-paraense-brasil-artigo-de-maria-lucia-bahia-e-rodri-go-frag-a-garvao/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em:01 nov. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: Gabinete do Ministro. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_24140877_Portaria_N_86_de_1_de_fevereiro_de_2013.aspx>. Acesso em: 08. dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 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, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 08 dez. 2018.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008a**. Estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

BRASIL, **Resolução nº 06 de 17 de Março de 2009** do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – PROCAMPO.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2018/default.shtm>>. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2013** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 17 fev.2019.

BRASIL. **Lei brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146/2015. **Lei brasileira de Inclusão**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146>. Acesso em: 17 fev.2019.

CAIADO, K. R. M.; MELLETI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.93-104, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CAIADO, K. R. M.; RABELO, L. C. C. **Educação Especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema Municipal de Ensino de Marabá-Pa**. 2015. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/336>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção **Por Uma Educação do Campo**, nº 4, 2002. p. 25-36.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, julho de 2015. (Digitalizado)

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulista**: Experiências do Pronera. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos: São Paulo, 2014.

HAGE, S. A. M; CRUZ, R. C. Movimento de Educação do Campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015a, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt03-3952.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

HAGE, S. A. M; CRUZ, R. C; SILVA, H. do S. de A. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no estado do Pará: Uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. In: Eliseu Clementino de Sousa; Vera Jacob Chaves. (Org.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre política de educação e diversidade**. 1ªed. Tubarão: Copiart, 2016, v. 1, p. 107-132.

HAGE, S. A. M; SILVA, H. do S. de A; BRITO, M. M. B. Educação Superior do Campo: Desafios para consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, V.32, Nº 04, p. 147-174. Out. /Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982016000400147&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SILVA, H. do S. de A; Política de formação de educadores do Campo e a construção da contra hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - **Programa de Pós-Graduação em Educação(PPGED)**, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA, M. C; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo, História, Práticas e desafios no âmbito das Políticas de formação de educadores-Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, V.22, N.2, p.220-253. Jul. /Dez. 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, V.38, Nº. 140, p.587-609, Jul. / Set.2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000300587&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. da. Políticas públicas em Educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, V.10, n. 2, p.135-144, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem-Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CENTRO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL (CIEC): as contribuições para a inclusão de pessoas com deficiência no município de Cametá-PA.

Ana Cláudia da Costa Guedes¹
Joana d'Arc de Vasconcelos Neves²
Lyandra Lareza da Silva Matos³

RESUMO

Focalizando a questão da inclusão como um processo de construção pessoal e educacional, tem-se os espaços sociais como determinantes para o desenvolvimento de todos os indivíduos. Nesse sentido, o presente artigo foi escrito com objetivo de conhecer como é realizado o atendimento no Centro de Inclusão Educacional de Cametá – CIEC – e quais suas contribuições na perspectiva da inclusão diante dos desafios a serem vencidos pelas pessoas com deficiência e seus familiares. Busca-se nesse sentido compreender a importância das leis que amparam as pessoas com deficiência e refletir criticamente sobre o papel da família na vida escolar e social de tais indivíduos, bem como contribuir para que a sociedade cametaense conheça os direitos e deveres garantidos por lei a esses cidadãos. Esta pesquisa se configura como uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica da literatura sobre educação inclusiva e como procedimento metodológico para coleta dos dados utilizou-se da pesquisa documental para levantamento de dados junto à Secretaria Municipal de Educação de Cametá – SEMED – e no CIEC, além de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de área das duas Instituições. Como resultado, percebe-se que a inclusão de pessoas com deficiências em todos os recursos da sociedade ainda é muito limitada. No entanto, caminha-se ainda assim para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. No caso do Município de Cametá, as reflexões e interpretações tecidas neste artigo levaram em consideração a parceria entre SEMED e CIEC em prol da construção de uma política de atendimento à pessoa com deficiência no Município de Cametá.

Palavras-chaves: Deficiência. Educação Inclusiva. Inclusão Socioeducacional.

¹ Pedagoga e estudante concluinte do curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo. E-mail: cguedes20@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (2007). Professora adjunta da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação no Campus Universitário de Bragança, e professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. jdvasconcelosneves@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia. Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora do NEP – UEPA. Docente/Orientadora do PARFOR-UFPA. Pedagoga da URE-REI. E-mail: lyandra.matos1988@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência é um desafio a ser vencido pela escola e sociedade. Frente a essa realidade, o presente trabalho buscou conhecer a realidade da educação inclusiva do Município de Cametá das crianças e adolescentes com deficiências e seus direitos educacionais.

Nesta perspectiva e visando conhecer as ações do CIEC surgem questões que norteiam a presente pesquisa: Quando e por que foi criado o CIEC? Quais os profissionais que atendem no Centro? Quem são os sujeitos atendidos no Centro? Quais são as formas de atendimento? Quais as ações desenvolvidas? Quais são os projetos? Quais os limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no município de Cametá? Qual o impacto social desse processo no dia a dia escolar? A família pode contribuir nessas ações? Dar respostas a essas questões será uma nova maneira de enxergá-los e aprender a conviver com mudanças que estão além das letras, leis e códigos da Constituição Federal Brasileira.

Sendo assim, elencou-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Qual a contribuição do Centro de Inclusão Educacional de Cametá – CIEC em relação à inclusão social de pessoas com deficiências?

O estudo traz como objetivo geral conhecer de que maneira é realizado o atendimento no CIEC e quais suas contribuições na perspectiva da inclusão diante dos desafios a serem vencidos pelas pessoas com deficiência e seus familiares. Para tanto, traçou-se como objetivos específicos: identificar a importância das leis que amparam os deficientes; refletir sobre o papel da família na vida escolar e social dos seus filhos deficientes; e analisar a contribuição do Centro de Inclusão Educacional de Cametá em relação à inclusão social de pessoas com deficiências no município de Cametá.

O percurso metodológico foi apoiado em uma pesquisa do tipo de campo, de abordagem qualitativa de natureza exploratória. Inicialmente, realizou-se o levantamento documental das políticas públicas implantadas no município observando quais os objetivos e os pressupostos teóricos que as fundamentam e as estatística de atendimento da política de inclusão nesse Município.

Para tanto, foi definido como *locus* de pesquisa e coleta de dados a Secretaria Municipal de Educação de Cametá – SEMED, no intuito de obter dados referentes à inclusão educacional na rede municipal de educação, e o CIEC, focando no atendimento de pessoas com deficiência e profissionais ligados à área da saúde e educação envolvidos nesse processo.

Para aprofundamento dos dados obtidos foi realizado ainda entrevista semiestruturada com a técnica responsável pelo setor de educação especial na secretaria de educação e com a Coordenadora do CIEC. Desta forma os resultados apresentados nesse artigo, correspondem ao trabalho de análise o qual inter cruzou as informações

obtidas tanto na secretaria municipal quanto no CIEC tanto nas entrevistas quanto nos documentos disponibilizados nessas duas instituições.

Assim, além da introdução, este trabalho de pesquisa encontra-se estruturado em seis partes. Na segunda seção apresentam-se as escolhas e percursos metodológicos, na terceira seção apresenta-se a interface das políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, partindo da premissa da educação ser direito de todos; na quarta seção o debate sobre a importância da família de crianças com deficiência na inclusão ratificando a sua legalidade e aferindo responsabilidade ao Estado e a família pela inclusão educacional desses sujeitos; a quinta seção, apresentam-se as análises dos dados acerca da educação inclusiva do Município de Cametá e as contribuições do Centro de Inclusão Educacional de Cametá – CIEC – para inclusão social e os quantitativos da secretaria do setor de educação especial.

Por fim, apontou-se as considerações finais abordando a maneira como o CIEC realiza o atendimento, percebendo que o número de alunos atendidos não corresponde ao total dos que precisam desse atendimento, tal fato mostrando-se um dos grandes desafios aos profissionais atuantes no Centro, os quais buscam encaminhar para outros atendimentos visando a qualidade da educação e bem-estar social das crianças.

2.TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para desenvolver a investigação para a construção deste trabalho, o percurso metodológico foi apoiado em uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratório e de campo. Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2010) a pesquisa de campo é uma análise que realizada acerca de um determinado ambiente a qual possibilita fazer o reconhecimento de que se quer ser alcançar, com o pesquisador conhecendo o espaço utilizando ferramentas para a coleta de informações.

Por se tratar de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória optou-se, como descreve Santos (2004, p.28), por “procedimentos de coleta e os métodos práticos para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/fenômeno/processo”. Assim, nossa escolha recaiu na pesquisa de campo a qual envolveu a recolha de documentos e entrevistas semiestruturada com dois técnicos dos municípios envolvidos com o atendimento das pessoas com deficiência no município: a pessoa responsável pelo setor de educação especial da secretaria municipal de educação e a coordenação do CIEC.

Assim, a pesquisa teve como lócus a Secretaria Municipal de Educação – SEMED e o Centro de Inclusão Educacional de Cametá-CIEC, nos quais buscou-se tanto documentos quanto entrevistas no sentido de compor um *corpus* de dados consistente para revelar elementos de como se dá o atendimento às pessoas com deficiência que

buscam no CIEC apoio especializado e as contribuições para a inserção no convívio familiar, escolar e social das pessoas com deficiência

Inicialmente, realizou-se um levantamento documental das políticas públicas implantadas no município observando quais os objetivos e os pressupostos teóricos que as fundamentam. Esses documentos foram procurados na secretaria de educação inclusiva, precisamente no setor de educação especial. Ressalta-se que se utilizou também documentos oficiais que referenciam o debate, como a Constituição Federal do Brasil (1988) e a Declaração de Salamanca (1994), além das leis e decretos relacionados à educação inclusiva.

Para complemento dessas informações, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora do CIEC, no intuito de coletar informações sobre o funcionamento e atendimento e na coordenação da educação especial do município.

Destaca-se segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2010) que esse tipo de entrevista se configura como uma espécie de conversa entre duas ou mais pessoas, na qual as questões para investigação são feitas pelo entrevistador de modo a obter informações necessárias por parte de quem é entrevistado. Para tanto, o pesquisador deve conquistar a confiança do entrevistado, mas não tentar persuadi-lo. Vale pontuar que cumpriu-se com todos os cuidados éticos, formalizando todo o processo por meio da utilização do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para efetivamente realizar a pesquisa.

Para a análise desse *corpus* de informações coletados, a análise foi realizada a partir do intercruzamento das informações em que se buscou descrever e analisar as informações.

3- INTERFACE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O direito das pessoas com deficiência começou a mudar no ano de 2000, quando o então deputado Paulo Paim, apresentou pela primeira vez o texto da Lei Brasileira de Inclusão com o nome de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Já em 2003, o mesmo Paim, agora como senador, apresentou no Senado uma proposta com teor idêntico. Em 2006, foi formada uma Comissão Especial para analisar o projeto na Câmara dos Deputados por meio do substitutivo do deputado Celso Russomano, sendo então aprovado.

Trata-se de um processo conflituoso marcado inclusive por ratificações no texto da lei como a ocorrida no ano de 2008, devido a questionamentos de que a redação do Estatuto da Pessoa com Deficiência não estaria de acordo com a convenção da ONU.

Neste contexto, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Conselho Nacional de

Educação – CNE – publica a Resolução CNE/CEB 04/2009⁴, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – na Educação Básica.

Em 2012, mobilizados para adequação da Legislação à convenção da ONU, criou-se a constituição de uma Frente Parlamentar Mista em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência e, esta, provoca a Secretaria de Direitos Humanos - SDH – à mobilizar um grupo de trabalho composto por juristas, especialistas e sociedade civil para ajustar o texto à Convenção.

Em 2013, o texto composto pelo grupo de trabalho é colocado em consulta pública no portal E-Democracia a pedido da deputada Mara Gabrilli, nomeada na ocasião como relatora do projeto na Câmara dos Deputados. Ainda na perspectiva de garantia da participação social, de julho de 2013 a janeiro 2014, consultas e audiências públicas são abertas e recolhem sugestões da população de todo o Brasil e, em 2014, a relatora Mara Gabrilli apresenta o texto final, aprovado na Câmara dos Deputados em 2015.

Ainda, no ano de 2015, o texto teve sua aprovação no Senado tendo como relator o Senador Romário e foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff.

O Estatuto da pessoa com Deficiência diz que:

A Lei Brasileira de Inclusão não é um compilado de Leis, mas sim um documento que altera algumas já existentes para harmonizá-las à Convenção Internacional. Ou seja, leis que não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluíam de seu escopo. Alguns exemplos de Leis que a LBI alterou: Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto das Cidades, Código Civil e a Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT. (Lei no 13.146/15 p.12)

A principal inovação da LBI está na mudança da representação da deficiência na sociedade, pois agora a pessoa com deficiência não é mais pensada como uma condição estática e biológica. Nesse sentido inclusão é compreendida como o resultado da superação das barreiras impostas pelo meio, pelas limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial da pessoa com deficiência.

Ressalta-se que no processo de implementação das legislações brasileiras sobre a inclusão destaca-se a importância dos valores inclusivos na educação:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como

⁴ Este documento determina o público alvo da educação especial, definindo o caráter complementar e suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

É um movimento em que ao mesmo tempo se luta pela implementação de uma legislação que de fato represente os direitos da pessoa com deficiência e se reconhece a necessidade dos sistemas de ensino se reinventarem, o que significa dizer confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. Nesse contexto, a educação inclusiva tem assumido um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

4- NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

A família e a escola são duas instituições muito importantes na vida e no desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois ambos influenciam diretamente na educação das mesmas contribuindo para a sua realização pessoal, para a imagem que esses sujeitos constroem sobre a sociedade e sobre si terminam, pois orientam a projeção e concretização de projetos ao longo das suas vidas.

Compreendendo os sujeitos como seres históricos e sociais em construção, destaca-se que os processos que os formam não ocorrem apenas nos estabelecimentos de ensino, mas também nas outras instituições as quais se fazem presentes em suas culturas, inclusive a família, sendo em muitas legislações, reconhecidas, como a base da sociedade, como ocorre na constituição brasileira, em seu Art. 226 da Constituição Federal de 1988.

A Declaração de Salamanca (1994) traz recomendações e propostas pautadas em princípios que, independentemente das diferenças individuais, apresentam a defesa de ser a educação direito de todos. Desta forma as crianças com deficiências e/ou com transtornos passam a ser consideradas como pessoas com necessidades educativas especiais. Nessa direção, a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos e não os alunos às especificidades da escola, devendo o ensino ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Vale salientar, segundo Mazzotta (1996, p. 29), que “estudos realizados na Inglaterra, afirmam que os pais de crianças “com necessidades especiais” frequentemente manifestam preferência por recursos integrados à escola comum”. Assim como a legislação, tais estudos apontam a necessidade de participação dos pais no processo de escolarização:

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam

ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.14).

Tais proposições partem da premissa de que o desenvolvimento do aluno com deficiência depende de um trabalho conjunto da escola e da família. Por meio dessa relação de parceria, a criança se sentirá mais segura para construção de novos laços sociais. Nessa direção, aponta-se a necessidade de superar os processos históricos os quais levaram a muitas práticas de segregação pelo medo da discriminação ou ainda de processos de superproteção por meio dos quais os pais visam proteger seus filhos de escolas cercadas pelos muros da indiferença, confirmando a exclusão social e escolar dessas pessoas. (MAZZOTTA, 1996).

Desta forma, as formas de rupturas de modelos históricos de exclusão social da pessoa com deficiência passam também pelo papel da família com o processo de escolaridade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) no seu artigo 1º defende que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (p.9).

A Declaração de Salamanca (1994), documento inspirador de muitas das políticas educacionais da maioria dos países, é bem clara no concernente à família e ao movimento pela inclusão. Ela possui quatro artigos (59 a 62) especificamente relativos à "interação com os pais", e vários outros os quais indiretamente implicam uma parceria com a instituição familiar no processo de integração/inclusão dos portadores de deficiência. São de especial interesse os seguintes artigos, que dizem:

Art. 60 - Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos.

Art. 61 - Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos participem das tomadas de decisões, em atividades educativas no lar e na escola e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos (UNESCO, 1994, p. 43).

Não se trata da desresponsabilização do Estado, pois não basta o conhecimento dos direitos legais dos indivíduos com deficiência à educação, mas também o reconhecimento por parte da família, das capacidades alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, exigindo que o ambiente escolar cumpra seu papel educativo também para essas pessoas.

O acesso escolar na visão de Carneiro (2011) é a efetivação do direito de qualquer aluno de se matricular em escola regular de ensino sem qualquer tipo de restrição. Considerando o princípio constitucional da igualdade de direitos (Constituição federal, art. 5º), o conceito de inclusão escolar está vinculado, por extensão, ao conjunto de princípios que fundamentam a organização do ensino nos termos do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases inclusive no tocante ao conceito de permanência na escola. O autor ainda discorre que a educação inclusiva é:

Conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de todos os alunos nela, independente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2011, p. 29).

Diante do exposto, pode-se afirmar que para poder construir uma sociedade inclusiva é preciso existir antes de qualquer coisa uma mudança no pensamento e na estrutura da sociedade e essas mudanças devem necessariamente começar pela família das pessoas com deficiências, aceitando suas especificidades. Por sua vez, as instituições educacionais devem preparar e se fortalecer para atender a todos com qualidade, rompendo barreiras, quebrando paradigmas, fazendo adaptações curriculares, preparando o professor, procurando meios alternativos para garantir o acesso ao conhecimento, proporcionando ao aluno autonomia, liberdade e a efetivação de uma aprendizagem mais significativa.

Nesta perspectiva, a participação dos familiares não compreende apenas colocar o estudante com deficiência dentro da instituição de ensino, não bastando deixá-lo ali por anos, pois isso não é inclusão. Esse processo é complexo e singular para cada aluno e por isso família e escola devem se configurar como partes indissociáveis dessa rede.

A diferença de cada pessoa com deficiência deve ser considerada como algo próprio da espécie humana e não como uma característica de algumas pessoas as quais recebem um diagnóstico médico, pois ninguém é igual e ninguém aprende da mesma forma. Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade devido às dificuldades as quais encontram em todos os seus âmbitos, principalmente em relação à educação escolar. Nos mais diversos debates, percebe-se que este assunto vem sendo de extrema importância, muito mais pelas novas e amplas teorias, principalmente as visões pedagógicas discutidas, implantadas e aplicadas pelos profissionais facilitadores da educação. Com isso, muitas pessoas estão em busca de seus direitos na contemporaneidade.

Para reforçar esses direitos tem-se também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o qual afirma o direito de todos à educação constando no artigo 55, sendo obrigatório aos pais ou responsáveis matricularem seus filhos na rede de ensino regular, podendo os pais em caso de contrariedade à lei ter a perda ou suspensão de seus direitos familiares, de acordo com o artigo 24. No Capítulo IV – Do Direito a Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer –, Artigo 54, o ECA diz que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Inciso II – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 24, em termos de organização recomenda que os estabelecimentos que adotem a progressão regular por série e o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (p. 18).

Já o documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva mostra seus objetivos:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, (BRASIL, 2008, p.10).

Não basta que os alunos com deficiência estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar plenamente da vida escolar e social dessa comunidade escolar. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados como “educáveis”. Por isso, a inclusão assume que a convivência e a aprendizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos, não somente às crianças rotuladas como “diferentes”.

5- ANÁLISE DOS DADOS ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA

A proposta da Educação Inclusiva no Município de Cametá-Pará, cumprindo as diretrizes das Políticas da Educação para Todos, teve seu início no ano de 2012. Nesse período foram dados os primeiros passos rumo à construção do sistema inclusivo.

Na época, o município tinha em média 700 alunos “com deficiência” matriculados legalmente nas escolas. O primeiro passo, em direção a esta construção, foi a realização do levantamento das estatísticas e das demandas no sentido de criar critérios

para a próxima matrícula sempre objetivando um público alvo real de alunos com deficiência neste município. (SEMED, 2017).

Um desses critérios foi identificar o aluno como com deficiência, exclusivamente, mediante apresentação de documentos comprobatórios de seu diagnóstico. Após essa triagem, a matrícula oficial teve uma baixa e totalizou em torno de 300 alunos com deficiência. Segundo a Coordenadora da SEMED (2017), o excedente era composto de discentes os quais apresentavam “problemas de aprendizagem” e ou, “alunos fantasmas” matriculados indevidamente naquela modalidade, os quais na análise dos técnicos na época não contemplavam como demandas da Educação Especial.

Diante dessa nova estatística, a equipe da SEMED, embasada no Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e considerando a política de nucleação do município, selecionou algumas escolas denominadas “Escolas Polos” em Cametá Sede – EMEF Coronel Raimundo Leão, EMEF Dinorá Tavares, EMEF Profª Nadir Filgueira Valente, EMEF Profª. Nazaré Peres, EMEF Profª. Noêmia Martins, EMEF Santa Santos e EMEF Profª. Maria Valda Braga Valente – com um total de sete salas de aula na zona urbana e outras três salas na zona rural para implantação do atendimento desse atendimento.

De acordo com a Coordenação da SEMED (2017), as escolas supracitadas se configuram como espaços de referência para receber o aluno com deficiência no Atendimento Educacional Especializado – AEE –, assumindo a função das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes dotados de recursos técnicos pedagógicos os quais têm como objetivo promover o atendimento e acompanhamento de alunos com deficiência inclusos na rede regular de ensino.

Ressalta-se segundo o depoimento da coordenação que esse processo iniciou no Município de Cametá/Pa sem que os atores no ato do educar – professores, coordenadores- técnicos e alunos – estivessem preparados para essa “nova” escola das diferenças. Foi preciso ressignificar todo o processo de ensinar/aprender (COORDENAÇÃO SEMED, 2017). Nas palavras de Freire (2001) tratavam-se de atitudes proativas, no sentido, da mudança do papel do professor em relação ao ato de ensinar:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2011, p. 47).

A busca de superar as limitações no atendimento desses alunos com deficiência levou a SEMED a criar a Divisão de Educação Especial Inclusiva, uma Equipe

Multiprofissional que atenderia de forma específica dando suporte e orientação aos professores do AEE. No ano de 2017, a estatística relacionada à matrícula oficial dos alunos com deficiência apresentou um total de 502 alunos com deficiência, sendo 132 alunos (zona urbana) e 370 (zona rural). Nesse ano, o número de docentes lotados no AEE era em torno de 50 profissionais. (SEMED, 2017).

De posse desses números, a Divisão de Educação Especial/Inclusiva intensificou o processo de formação dos atores sociais junto à comunidade escolar. Assim, realizaram-se várias palestras, debates, reuniões, objetivando informar ainda mais a inclusão da pessoa com deficiência em Cametá. Na fala da coordenação:

[...] a demanda de discente com deficiência é realidade nas escolas e esse processo é irreversível e duradouro e a formação se faz necessária a esta Divisão, proporcionando uma formação profissional: o Curso Práticas Pedagógicas e Tecnológicas em Educação Especial/Inclusiva para 200 profissionais que atuam direta ou indiretamente no AEE – Atendimento Educacional Especializado nas Salas Multifuncionais –, implantado nas escolas do ensino regular, assim provocando discussões teóricas/práticas, objetivando melhor ensino aprendizagem.” (COORDENAÇÃO DA SEMED, 2017).

Quanto ao processo de organização, o Departamento Pedagógico da SEMED orientou a adoção do PTA – Plano de Trabalho Anual para o desenvolvimento dos trabalhos no Departamento e a participação da equipe nas atividades e Planejamento Pedagógico da SEMED. Ressalta-se que o processo de construção de um sistema educacional inclusivo não é algo fácil e a própria Declaração de Salamanca de 1994 apresenta em seu texto os desafios pelos quais passam o processo formativo e ações que promovem a ruptura com representações discriminatórias e excludentes:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (1994, p.4).

Segundo o coordenador do Departamento de Educação Inclusiva (2017), outra ação imprescindível foi a construção das parcerias entre este Departamento e o Centro de Formação Profissional de Professores – CEFOP – e o Centro de Inclusão Educacional de Cametá, os quais passaram a auxiliar nas dimensões da infraestrutura física, pedagógica, recursos tecnológicos, dentre outros.

Estas parcerias oportunizaram a promoção de palestras as quais dão assistência aos professores do AEE a continuarem seus trabalhos, analisando caminhos, possibilidades de práticas inclusivas, abordando um pouco sobre as leis que amparam os educandos como Convenção de Guatemala, realizada em 1999, e a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 –, como revela a fala abaixo:

A Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, apresenta como foco a ideia da eliminação da discriminação contra a pessoa com deficiência e que esses sujeitos não podem receber tratamentos diferenciados que impliquem na exclusão ou restrição ao exercício dos mesmos direitos que as demais pessoas têm.

Já a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – traz em seu Capítulo V Art. 58 § 2º, que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Para a coordenação do CIEC (2017) as palestras trazem para o diálogo e reflexão aspectos sobre avaliação adaptada, contextualizadas, questões do processo ensino-aprendizagem, debates sobre as competências e habilidades dos alunos, sobre suas especificidades em relação ao tempo para realizar suas atividades. Nessa direção:

[...] a equipe multiprofissional do CIEC passou a ter o papel de possibilitar e de oferecer alternativas para que as pessoas que estejam excluídas do sistema possam ter oportunidades de se incluir à sociedade, com a participação e apoio da família e da escola, lutando pela universalidade de direitos sociais e do resgate da cidadania. Ultimamente vêm-se discutindo o processo de inclusão das pessoas com deficiência na vida escolar e na sociedade de forma geral. Há não muito tempo, esses sujeitos viviam segregados socialmente, sendo rotulados como incapazes de terem uma vida saudável e comum ao meio de todos (CIEC, 2017).

Nesse cenário, o município de Cameté se insere na luta para tornar-se inclusivo com o intuito de desnaturalizar as formas sutis de exclusão, mas que marcam fortemente a personalidade e o emocional dessas pessoas.

Surge, então, a necessidade de se criar o Centro de Inclusão Educacional de Cameté –CIEC –, no qual a Secretaria Municipal de educação reconheceu a necessidade e urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com deficiência no âmbito da escola para poderem ter acesso às mesmas oportunidades, ajudando-as a garantir o desenvolvimento adequado das capacidades intelectuais e cognitivas.

5.1- Contribuições do Centro de Inclusão Educacional de Cametá para inclusão social e os quantitativos da secretaria do setor de educação especial

Reconhecido por lei, o atendimento especializado contribui para a inserção social dos alunos com deficiência, que por muito tempo tiveram um atendimento pautado somente nas áreas da saúde, não tendo um suporte de cunho educacional, exigência da LDB em seu Art. 58 § 2º como mencionado acima.

A especificidade desse atendimento é tratada no Decreto nº 7.611(2011) o qual dispõe sobre a Ed. Especial e o Atendimento Educacional Especializado, especificamente no Art. 2º como uma ação voltada para a eliminação das barreiras que limitam o acesso da pessoa com deficiência na sociedade e na escola:

“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.” (p. 02).

No Município de Cametá, desde 2017, esse atendimento tem sido realizado pelo CIEC. Inaugurado no dia 10 de abril de 2017 para dar suporte e amparo às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nos primeiros atendimentos, as crianças foram pré-selecionadas por meio de encaminhamentos feitos por escolas da rede municipal de ensino. Nem sempre essas crianças necessitam do atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, então é feita a avaliação e triagem por mim (Coordenadora), nem toda criança é perfil do CIEC, ou seja, nem toda criança tem problema educacional (COORDENAÇÃO, 2018).

O atendimento no Centro de Inclusão Educacional conta com uma equipe multifuncional e envolve profissionais de várias áreas, dentre as quais

Temos Assistente Social, Fonoaudiólogo, Fisioterapia, Psicólogo, Pedagogo, Psicopedagogo, Neuropedagogo, Professor de Educação Física, Professor de Libras, Professor de Braille, Professor de Artes (COORDENAÇÃO, 2018).

É importante frisar que esses profissionais não fazem atendimento público a domicílio nem nas instituições de ensino, exceto a Assistente Social que acompanha, quando necessário, o aluno e seu responsável legal ao Fórum, ao INSS, ao médico e a outros espaços e serviços.

O atendimento no CIEC se dá exclusivamente para as pessoas do município de Cametá, voltado preferencialmente para o atendimento do diagnóstico precoce em crianças de 0 a 5 anos, alunos de escolas públicas regularmente matriculados nas etapas da educação básica, podendo, porém, estender-se à rede privada caso o aluno seja bolsista:

Os alunos precisam ser encaminhados por meio de parecer da escola onde está matriculado. Apesar de o CIEC ser um atendimento especializado nos trâmites educacionais, ou seja, para pessoas matriculadas em escolas com idade de 6 a 21 anos de idade, do Ensino Fundamental à EJA, também são atendidas crianças “precozes” de 0 a 5 anos. Mesmo não possuindo vínculo educacional, abre-se uma exceção quando se trata de famílias carentes que não possuem recursos financeiros para buscar tratamento particular, uma vez que o Centro é o único local público no município que possui tratamento especializado. (COORDENAÇÃO, 2018)

O Centro envolve atividades como diagnóstico, inclusive o precoce, hidroterapias, adaptação e uso de tecnologias assistivas, e estimulação da psicomotricidade voltadas para diminuir as barreiras de pessoas com deficiência intelectual, auditiva, visual, TGD, TGHA, deficiência física, deficiências múltiplas, paralisia cerebral, epilepsia, conforme a tabela 1:

TABELA – 1: ALUNOS QUE POSSUEM LAUDO MÉDICO CID –10 NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

| ORD. | CATEGORIA | QUANTIDADE |
|-------------|---|-------------------|
| 1 | DI – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 88 |
| 2 | DA – DEFICIÊNCIA AUDITIVA | 17 |
| 3 | DV – DEFICIÊNCIA VISUAL | 08 |
| 4 | TGD – TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO | 20 |
| 5 | TDHA – TRANSTORNO DE DEFICIÊNCIA DE ATENÇÃO | 07 |
| 6 | TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA | 04 |
| 7 | DF – DEFICIÊNCIA FÍSICA | 12 |
| 8 | DMU – DEFICIÊNCIA MULTIPLAS | 28 |
| 9 | PC – PARALISIA CEREBRAL | 21 |
| 10 | EPILÉTICO | 07 |

Fonte: dados coletados no CIEC

O centro funciona de segunda a sexta-feira nos horários da manhã das 07h30min às 12h e a tarde das 14h às 18h. No horário da manhã há preferência para atender os alunos que residem no campo por conta do horário de transportes que retornam às suas localidades e no horário da tarde o atendimento fica para quem reside na cidade, atendendo em torno de 50 atendimentos diários e tendo em seu cadastro 210 alunos.

O próprio Centro já é um projeto da Secretaria de Educação do município. Hoje o CIEC realiza em média 50 atendimentos diários e está com 210 (duzentos e dez) alunos, sendo que neste ano os atendimentos terão um prazo de 3 (três) meses para poder atender a demanda do município, fazendo uma rotatividade de atendimento, na qual os pais têm que assinar um termo que dá ciência do tempo que o aluno irá ter esse atendimento, porém cada caso é um caso e deve-se respeitar as especificidades de cada deficiência, pois haverá casos em que o aluno deverá permanecer por um período mais prolongado.

Ressalta-se que apesar desse número significativo de atendimento, existe aproximadamente 300 pessoas que já passaram por triagem e aguardam pelo atendimento:

As crianças que estão na espera são mais ou menos umas 300, que já passaram pela triagem e o que temos que deixar claro é que o atendimento no CIEC é voltado para alunos que possuem dificuldade de aprendizagem. E esse aluno onde a escola não possui Sala de Recursos Multifuncionais, permanece apenas na sala comum.

Esse centro tem também se configurado como suporte pedagógico no sentido de preparar os profissionais a identificarem os sinais os quais podem de alguma maneira “atrapalhar” o desenvolvimento das pessoas com deficiência por meio de uma intensa agenda de palestras para professores, alunos e pais de alunos. Além do suporte pedagógico, o CIEC tem construído parcerias e trabalhos integrados com outras Instituições como CRAS, CAPS e o próprio Fórum:

Encaminhamos os alunos para atendimento nos CRAS caso seja detectado que esse aluno não apresenta nenhum quadro de deficiência física e circunstancial. Também encaminhamos para atendimento a dentista, enfermeiro, para o Fórum quando há necessidade de benefício, porém nem todos que passam por aqui são casos de aposentadoria, questões assistencialistas como curatela, visitas técnicas e assistenciais. Quando se percebe que a família necessita de apoio, nós encaminhamos para os CRAS, CAPS, pois nem todo problema é para atendimento no CIEC, uma vez que há famílias com inúmeros problemas como conflito familiar, mas em muitos casos esse atendimento é feito aqui no próprio Centro. (COORDENAÇÃO, 2018).

Além das parcerias descritas acima, a articulação entre CIEC, escola e família se configuram como o primeiro e importante passo para o processo de atendimento e acompanhamento da pessoa com deficiência. Na visão de Cury: “Pais e professores são parceiros na fantástica empreitada da educação” (2003, p.54). Para a coordenadora do CIEC no Município de Cametá, há um maior comprometimento dos pais que moram no campo do que dos pais os quais moram na cidade:

Sim, com certeza, sem essa parceria família, escola e CIEC, esse atendimento não flui. Os pais que moram no campo, que têm mais dificuldade de locomoção, eles não faltam e são os mais comprometidos com o atendimento de seus filhos, na verdade pra ser mais precisa as mães, pois elas são bem mais atuantes que os pais, elas estão no dia e hora marcada, mas os pais da cidade não têm muito comprometimento com o acompanhamento especializado, pois faltam muito e quanto a questão de aceitação dos filhos, percebe-se que os da zona urbana tem mais dificuldade quanto essa situação, os familiares do campo são mais tranquilos e aceitam melhor a deficiência dos filhos (COORDENADORA, 2018).

Observa-se que os pais envolvidos com a educação e saúde de seu filho têm mais comprometimento no processo de formação humana da criança. Silva (2010, pág. 28) diz que “é importante que os pais percebam que este ambiente lhes pertence e que sua contribuição e responsabilidade são essenciais para o bom funcionamento da escola”.

Trata-se de um trabalho que envolve a ruptura da invisibilidade da pessoa com deficiência. Na visão da coordenadora, o Centro colabora no rompimento dos preconceitos colocando a temática como centro do debate. Nesse sentido o impacto social do CIEC está no processo de colocar a pessoa com deficiência como foco da educação do município de Cametá.

O impacto é o melhor possível, tentamos conciliar o calendário escolar com o calendário inclusivo promovendo a conscientização da família, da sociedade quanto às deficiências, agora em março, por exemplo, vamos ter a semana da síndrome de Down, em abril sobre autismo etc. Um grande avanço que percebemos é em relação as crianças precoces que não falavam, não andavam, e hoje estão indo para escola, já com grande desenvolvimento.

A inclusão no Município de Cametá envolve o processo de descobertas de outras formas de atuação, não apenas as estratégias as quais poderão ser utilizadas nos processos de aprendizagem em espaços pedagógicos, mas acima de tudo articular metodologia entre classe comum, os demais funcionários da escola e além disso o atendimento educacional especializado para se garantir um trabalho efetivo, capaz de beneficiar o processo escolar do aluno deficiente.

O poder público, ao criar o CIEC, buscou assegurar de forma central o atendimento em diferentes áreas como a saúde, a educação e inclusive o atendimento social no sentido de promover a saúde física e mental durante o tempo necessário e de maneira efetiva na garantia dos seus direitos. Ressalta-se que a cidade de Cametá, assim como na maior parte do Brasil, é um município composto de muitas desigualdades sociais. Em se tratando de educação, historicamente, é um município o qual privilegiou determinados grupos e conseqüentemente validou a exclusão de outros, intensificando as desigualdades sociais.

Logo, a criação do Centro de Inclusão Educacional de Cametá – CIEC – tem sido visto como uma política possível de apoio às salas de AEE. O apoio e ampliação desse atendimento têm contribuído segundo a fala da coordenadora (2018) a levar as famílias a acreditarem na educação como direito de seu filho deficiente, como citado no Estatuto da Criança e do Adolescente: “toda criança e adolescente tem direito à vida e a saúde, à liberdade, respeito e dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, cultura e lazer. À profissionalização e proteção ao trabalho”. (ECA, 1990, 61).

Apesar das informações positivas obtidas pela Secretaria de Educação, não foram mencionadas mudanças estruturais nas escolas – algo necessário para inclusão de alunos com deficiência – e se as escolas que possuem as salas de AEE estão equipadas com recursos audiovisuais e didáticos necessários para o bom atendimento escolar.

Embora esses dados sejam favoráveis, é importante ressaltar que essa efetivação política voltada para inclusão ainda é um embrião e por isso vê-se nela um enorme desafio, pois está-se apenas no início do processo inclusivo. Considerando que as informações foram de cunho político, bem como a implantação do CIEC para atender o município de Cametá, precisa-se assegurar que o progresso do mesmo não retrocederá face às diferenças políticas partidárias futuras.

Da mesma maneira, as salas de AEE nas escolas públicas são de grande importância para a concretização e materialização do acesso e permanência às escolas e os alunos com deficiência sentem mais intensamente as dificuldades de frequentar as escolas quando esse direito não se concretiza de acordo com o regido pela legislação brasileira a respeito da educação inclusiva.

O CIEC busca dar assistência ao desenvolvimento educacional dessas crianças e adolescentes no intuito de contribuir na formação pessoal e que elas possam se sentir pertencente a uma sociedade inclusiva. Abaixo os dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Cametá, precisamente no Setor de Educação Especial (2019):

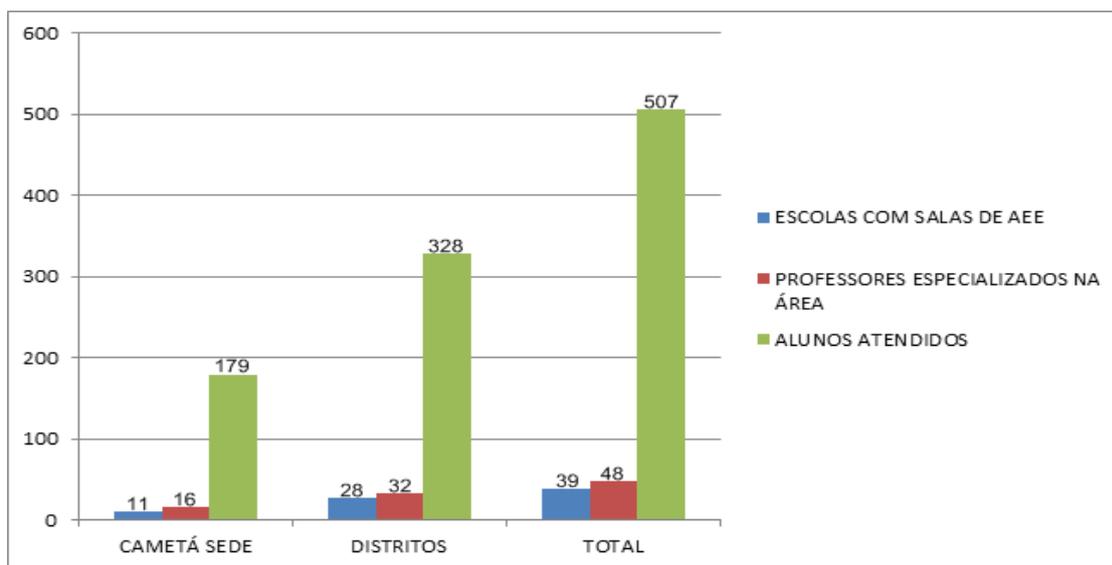
TABELA – 3: ESCOLAS COM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

| Territórios | Número de escolas | Número de alunos | Alunos como laudos | Alunos sem laudos | Alunos encaminhados ao CIEC |
|-------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|-----------------------------|
| URBANO | 11 | 183 | 88 | 95 | 38 |
| CAMPO | 28 | 330 | 116 | 214 | 65 |
| | 39 | 513 | 204 | 309 | 103 |

FONTE: dados atualizados em 25/04/2018 pela SEMED/Cametá-PA.

Diante dessa estatística, nota-se que no município de Cametá há muito mais escolas no campo do que no centro urbano, sendo 39 escolas que possuem salas de Atendimento Educacional Especializado com apenas 11 destas localizadas na cidade

sede, com atendimento de 183 alunos com deficiência. 28 escolas estão nos territórios rurais, encontrando-se no meio destas localizadas as escolas ribeirinhas e de camponeses as quais atendem 330 alunos. No geral, são 513 alunos com e sem laudo médico atendidos por 48 (quarenta e oito) professores efetivos na rede municipal de ensino, conforme apresenta a tabela abaixo:



Fonte: Dados fornecidos pelo Setor de Estatística e Legalização da SEMED, 2017.

A análise realizada dos dados fornecidos pela SEMED e pelo CIEC acerca da educação inclusiva se configurou como ato inicial para se obter informações concretas de um estudo que servirá como base para análises futuras. Muito se fala de educação inclusiva no município, porém grande parte do debate está relacionada às salas de AEE, sendo que a educação das pessoas com deficiência bem como as ditas “normais” não se restringem apenas à educação formal (escola), sendo necessário entender a importância da inclusão em um contexto mais amplo.

A Constituição Federal (1988, p.121) traz em seu artigo Art. 205 a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Em suma, a educação vai além da ideia de consolidar conhecimento técnico ou específico, pois tem um importante papel social. Especialmente no ensino público regular, no qual a falta de respeito pelas diferenças e a não aceitação ao outro é gritante. Para tanto, cabe ao Estado no sentido de educar a população e gerar mecanismos de acessibilidade ao processo de ensino/aprendizagem.

Com o convívio com as diferenças, respeitá-las torna-se mais fácil, assim como aceitar o próximo é incluí-lo socialmente.

Mittler defende a ideia de que:

A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isso inclui o currículo coerente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (2003, p. 25).

A educação inclusiva do município de Cametá está caminhando e se reestruturando no sentido da inclusão e um dos avanços é o Centro de Inclusão Educacional de Cametá, o qual vem lutando por uma educação mais igualitária e com mais oportunidades para as pessoas atendidas no Centro terem a oportunidade de enfrentar uma sociedade que nem sempre consegue aceitar as diferenças. Porém esse é só um passo a mais na educação e ainda há muito a se fazer para se conseguir levar atendimento e educação de qualidade a todos.

Sempre haverá dificuldades em se tratando de educação inclusiva, quer seja por falta de acessibilidade nas escolas, nas ruas, professores não qualificados, mal investimentos dos recursos públicos, salas de AEE improvisada. Mesmo sabendo de toda essa problemática, não se deve parar de lutar *para e com* essas pessoas que tem muito a contribuir em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade de promover uma educação inclusiva para os educandos com deficiência é bastante complexa, pois além da necessidade de compreender os condicionantes políticos, a escola e os professores ainda são responsáveis por realizar esse trabalho de sensibilização para convencer os pais/responsáveis de buscar ajuda para alunos os quais apresentam dificuldade de aprendizagem. Porém há casos em que o Centro é solicitado mais por se achar que a criança tem direito a algum benefício do que pelo interesse na vida escolar dos seus filhos. Nesses casos a Assistente Social do CIEC precisa intervir junto ao Ministério Público e INSS para os direitos dessas crianças não serem negligenciados.

Cabe lembrar que a limitação de vagas para alunos com deficiência é considerada um ato criminoso pela legislação brasileira. A Lei 7.853, de 1989, especifica, no artigo 8º, que recusar a inscrição de um aluno em qualquer curso, público ou privado, por motivos derivados da deficiência é crime. A lei estabelece pena de reclusão de 01 a 04 anos para o diretor ou responsável pela escola, além de multa.

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica. Para garantir uma aprendizagem para todos os educandos, precisa-se realizar no âmbito escolar, planejamento no currículo escolar, proporcionar e aplicar novas práticas pedagógicas e metodológicas.

Busca-se com essa pesquisa, levar conhecimento aos responsáveis, familiares, sociedade cametaense e às escolas municipais através de folder informativo contendo Leis, Decretos, Resoluções voltadas à educação, com pretensão de expandir conhecimento sobre as leis as quais asseguram a inserção e permanência das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular e em todos os demais espaços sociais, fazendo uso de seus direitos assegurados por lei.

Em se tratando das contribuições do Centro de Inclusão Educacional de Cametá no crescimento educacional e social, visualizam-se objetivos na prática profissional de intervenção para o acesso, ingresso, permanência e sucesso da criança e adolescente na escola, bem como intervenções na relação família-escola-comunidade fazendo com que se amplie o espaço de participação destas na escola. Tendo foco no alunado com deficiência, o assistente social do Centro pode articular projetos direcionados na parceria entre educação e as demais políticas sociais facilitando assim o acesso destes indivíduos aos seus direitos.

Diante do que foi exposto pode-se afirmar que numa sociedade desigual e heterogênea a política educacional deve exercer importante papel para a formação do cidadão. Para tanto, conclui-se ser indispensável a articulação de ações, projetos e programas voltados à educação inclusiva em conjunto com outros órgãos nos quais os deficientes possam exercer seu direito dentro da sociedade.

Nesse sentido, o CIEC é sem dúvida um avanço para a sociedade cametaense no tocante às inclusões das pessoas com deficiências que necessitam de apoio educacional. Desde que o CIEC foi criado no município de Cametá, surge uma questão de interesse pessoal de conhecer qual a contribuição do CIEC em relação à inclusão social de pessoas com deficiências, assim como aprofundar o conhecimento sobre esses atendimentos.

Esse ambiente permitiu perceber o quão é importante o atendimento desses profissionais na vida dos alunos, pois ficou evidente no decorrer da pesquisa a responsabilidade e os esforços feitos para o atendimento da melhor maneira a esse aluno. Pensando em atender um maior número de pessoas selecionadas, criou-se um novo modelo de atendimento para o ano de 2019 com prazo para o início e término do acompanhamento.

Sabe-se também da realidade do nosso município, onde famílias que enfrentam situações de deficiência são de baixa renda ou alta vulnerabilidade socioeconômica, não

tendo meios para buscar um atendimento de qualidade para seus filhos. O CIEC surge, portanto, como suporte para esses alunos terem oportunidade de aceitação na sociedade.

Assume-se o desafio de compreender a aplicação concreta das leis que amparam o deficiente, refletindo criticamente sobre o papel da família na vida escolar e social das crianças que buscam ajuda e acolhimento para seus filhos, contribuindo para a sociedade cametaense conhecer os direitos das pessoas com deficiência.

As famílias dos alunos com necessidades educacionais especializados também se sentem amparadas por parte da equipe multiprofissional do Centro, pois agora acreditam que seus filhos, mesmo após um tempo em fila de espera, serão assistidos pelo órgão. Nesse caso, a família é essencial para ajudar no fortalecimento, inserção e permanência de seus filhos no ensino regular, um dos quesitos para esse aluno ser atendido pelo CIEC.

Espera-se com esse estudo construir um novo conhecimento capaz de ser utilizado por outras pessoas como modificador da realidade institucional, sendo fundamental que principalmente os profissionais da educação tenham-no como base para fins de conhecimento das leis e sua efetiva utilização nas escolas. Dessa forma, a educação será um espaço mais do que nunca privilegiado para lidar com a diversidade, as diferenças culturais e sociais, bem como para combater a ocorrência de desigualdade e de exclusão.

Referências

ASSEMBLEIA GERAL VIGÉSIMO NONO PERÍODO ORDINÁRIO DE SESSÕES 6 de junho de 1999 AG/doc. 3826/99. Guatemala, 28 maio 1999. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php. Acesso em 16 de nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente** / Ministério da Saúde. – 3 ed – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006. 96p. – (Série E. Legislação de saúde).

_____. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 16 de out. 2018.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 18 de nov. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. ° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 16 de nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marco Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: Portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6726-marcos-politicos-legais Acesso em 16 de nov. 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 21.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

MAZZOTTA, Marcos José da Silva. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, F. A. **A importância da participação da família no ambiente escolar: desafios e propostas de aproximação**. 2010. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2018.

Dados fornecidos pelo Setor de Estatística e Legalização da SEMED, 2017. Fonte: Documento elaborado pela **DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA/SEMED-SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/CAMETÁ – OUTUBRO/2017**.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DO PPC DA LEDOC/UFPA/ CAMETÁ

Antônio Silva de Souza¹

Delcilene Furtado Teles²

Hellen do Socorro de Araújo Silva³

RESUMO:

Este estudo analisa o PPC da LEdoC/ UFPA/ Cametá, buscando identificar elementos necessários que norteie a formação inicial de professores no contexto da educação especial, buscando refletir se o PPC, em sua estrutura, apresenta tais elementos para possibilitar o processo formativo de docentes para atenderem a demanda público alvo da educação especial no campo em salas regulares de ensino. Utiliza-se uma abordagem de pesquisa do tipo qualitativa, adotando um estudo de caso, a partir pesquisa bibliográfica e documental, orientando-se pelas seguintes categorias de análise: igualdade, diversidade, acessibilidade, inclusão, formação e demandas formativas para a docência, aspectos formativos para a gestão e conhecimentos específicos da educação especial. Os resultados apontam que um PPP para nortear a formação inicial de professores no contexto da educação especial deve ser pensado e construído a partir do paradigma da diversidade, devendo apresentar três aspectos fundamentais: o que está sendo requeridos para todos os educadores de uma forma geral; aspectos relacionados à gestão e à organização das ações educativas para garantir o atendimento da demanda público alvo da educação especial em classes regulares de ensino; os conhecimentos específicos da educação especial a serem trabalhados e das competências que se espera desenvolver, de uma forma geral, em todos os professores. Que o documento se orienta por princípios fundados no paradigma da diversidade. No entanto, com maior ênfase, trata dos aspectos relacionados à educação do campo, de seu território e de seus sujeitos. Apesar de, considera-se que as nuances apresentadas a partir das categorias em análise, é possível práticas formativas compromissadas com o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas necessárias para atuar com a educação especial no contexto da inclusão.

¹ Aluno do Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo/FECAMPO/UFPA, com Graduação em História pela UFPA.

² Aluna do Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo/FECAMPO/UFPA, possui Mestrado em Educação e Cultura pelo PPGEDUC/UFPA.

³ Docente da UFPA, Faculdade de Educação do Campo, com Doutorado em Educação pelo PPGED/UFPA. Pesquisadora do GEPERUAZ e GESOL.

Palavras-chaves: Formação docente. Educação especial. Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura em Educação do Campo.

1. Introdução.

Este estudo tem como objeto o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado à Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), do Campus Universitário do Tocantins - Cametá, da Universidade Federal do Pará. Parte do interesse em analisar o PPC da LEdoC/ UFPA/ Cametá, buscando identificar elementos necessários que norteie a formação inicial de professores no contexto da educação especial, buscando refletir se o PPC, em sua estrutura, apresenta tais elementos para possibilitar o processo formativo de docentes para atenderem a demanda público alvo da educação especial no campo em salas regulares de ensino.

Especificamente, trata de identificar os aspectos necessários em um projeto político pedagógico para nortear a formação inicial de professores no contexto da educação especial; e analisar se e como o PPC da LEdoC/ UFPA /Cametá, em sua estrutura, apresenta tais aspectos.

Nos últimos anos a luta pela defesa de uma educação essencialmente democrática associada à adoção de princípios éticos, políticos e filosóficos que, antes de tudo, defende a dignidade da pessoa humana, tem promovido significativos avanços que caminham rumo a uma ruptura de paradigma no contexto educacional no que tange ao acesso, a permanência e a garantia de aprendizagem. Está se tratando aqui da inclusão escolar.

Nos limites deste texto, situamos a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Embora os entraves ainda presentes se para garantir, efetivamente, a sua promoção no contexto escolar, a temática da inclusão para atender essa demanda público alvo da educação especial ganhou destaque, principalmente, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que segundo Bueno (1999, p. 149), teve “como núcleo central de suas recomendações a inclusão dos alunos deficientes em classes regulares por considera-la a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais”.

Isto porque, pensar na democratização das oportunidades educacionais significa levar em consideração as diferenças existentes entre os sujeitos em suas várias dimensões, reconhecendo que estas, presentes no ponto de partida no âmbito do processo de ensino aprendizagem, devem ser, necessariamente, equalizadas até o ponto de chegada e para que isso ocorra é necessário que, no bojo da educação inclusiva, a demanda público alvo da educação especial,

[...] possam usufruir dos serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua integração em classes etariamente adequadas perto da sua residência, com o objectivo de serem preparados para uma vida futura, o mais independente e produtiva possível como membros de pleno direito da sociedade. (FONSECA, 2006, p. 41)

Fica evidente pelo exposto acima que a efetividade da educação especial na perspectiva da inclusão demanda uma série de fatores e condições para que, de fato, os objetivos educacionais postos a ela sejam atendidos qualitativamente. Tais fatores e condições envolvem questões de ordem objetiva e subjetiva, pois para além dos aspectos materiais que vão desde a infraestrutura necessária à disponibilização de uma equipe multidisciplinar de profissionais, a promoção da educação inclusiva envolve, imprescindivelmente, uma ruptura cultural sobre como se olha a educação especial, e principalmente, os sujeitos que ela atende.

Essa ruptura se faz necessário, uma vez que, de acordo com Fonseca (2006), apesar da educação inclusiva ser inquestionável em seus princípios e fundamentos como garantia legítima do direito de todos, ela enfrenta resistências veladas tanto de professores, como de decisores políticos, administrativos e até mesmo, dos pais de alunos não PCD's que tendem a adotar uma atitude de "tolerância não concordante, quando não assumem outras posições mais discordantes" (p. 49). Dentre os vários aspectos que tendem a contribuir com essa ruptura situamos a imprescindibilidade de uma formação docente que esteja comprometida com a garantia da inclusão escolar para todos.

Não se defende neste uma formação inicial de professores específica para atuar exclusivamente com pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, pois como bem pontua Mantoan (2006, p. 38), esse tipo de formação tende "a dividir, a separar, a fragmentar o que a escola deve unir, fundir, e fortalecer para se tornar incondicionalmente inclusiva".

Frente a isso, a defesa que se faz é de uma formação única que seja capaz de, possibilitar aos futuros professores uma formação mínima que reconheça a diversidade e a diferença como princípio norteador da prática educativa como condição para inclusão de todos. Por outro lado, é preciso que se compreenda o que os torna, os sujeitos da diversidade, iguais no contexto escolar e isto se caracteriza, antes de tudo, por serem estes alunos possuidores dos mesmos direitos. É "a dialética da diversidade e da igualdade": "a unidade na diversidade" (MOLINA, 2008, p. 29).

É orientado por esta lógica que, de acordo com Ferreira (1999, p. 140) um projeto de formação inicial de professores deve preparar "o docente para a educação de alunos sob o paradigma da diversidade". Tais ideais, como princípios norteadores da formação

docente, devem estar amarrados no PPC da proposta formativa, no caso em questão deste estudo, o PPC da LEdoC/ UFPA/ Cametá.

A referida autora aponta que um Projeto Político Pedagógico (PPP) para formação de educadores no contexto da educação especial deve apresentar no mínimo três aspectos que considera relevantes: primeiro, “o que está sendo requerido para todos os educadores de uma forma geral”; segundo, “o que deverá está sendo requerido, no caso da gestão, para se garantir as articulações fundamentais no âmbito da escola e do sistema de ensino, no atendimento às necessidades educativas especiais”; e terceiro, “que preparação na área específica da educação especial, garantir aos educadores” (FERREIRA, 1999, p. 142).

Sob esse último aspecto Borges, Santos e Costa (2019), a partir de análise em documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), evidenciam que desde 1994 vem sendo emitido normativas para que os cursos de licenciatura apresentem em sua organização curricular, conhecimentos sobre as especificidades dos alunos público alvo da educação especial.

No entanto, de acordo com os referidos autores (2019, p. 140), estudos tem demonstrado que professores não se sentem preparados para garantir a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial na rede regular de ensino e um dos principais fatores responsáveis por esse quadro é a “ausência de disciplinas ou discussões sobre inclusão e/ou educação especial durante sua formação inicial”.

A partir de tais constatações e do fato de que todos os professores devem estar aptos para receber os alunos público alvo da educação especial nas salas regulares de ensino é que propõem-se responder o seguinte questionamento: como o PPC da LEdoC/ UFPA/ Cametá apresenta, em sua estrutura, os elementos necessários para nortear a formação inicial de professores no contexto da educação especial para possibilitar o processo formativo de docentes para atenderem a demanda público alvo da educação especial no campo em salas regulares de ensino?

A importância deste estudo justifica-se por considerar que tratar da formação inicial de educadores com foco no atendimento da educação especial na perspectiva da inclusão, é tratar, entre outros elementos, de uma questão de direito, mais especificamente do direito inalienável à educação que tem todo cidadão brasileiro.

Não raramente, quando se fala nele, a primeira coisa que é posto em voga é o aspecto do acesso escolar, aspecto este importante sim a ser considerado quando o tomamos em sua dimensão quantitativa. No entanto, quando consideramos a dimensão qualitativa, percebe-se as limitações que aquele aspecto, tomado isoladamente, apresenta diante do que preceitua a legislação brasileira, tanto o texto da Constituição Federal de 1988, quanto o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/1996.

Há uma necessidade premente de superação desses limites no sentido de tratar a temática do direito à educação para além do acesso, considerando e exigindo, desta forma,

a promoção pelo Estado de um conjunto de políticas públicas que garantam a todos os estudantes o acesso, a permanência e a garantia de aprendizagem com um padrão de qualidade capaz de fornecer aos sujeitos as ferramentas necessárias para o exercício da cidadania.

Não obstante, falar do direito educacional só assume um caráter legítimo quando consideramos a sua democratização no sentido de que a ele, todos, independentemente de suas diferenças orgânicas e/ou sociais, possam ter acesso. É nesse viés que a educação especial na perspectiva da inclusão assume um papel estratégico e fundamental pois amplia e possibilita condições reais de maiores oportunidades educacionais a todos.

1.1. Aspectos Metodológicos.

Nesta subseção estar-se-á apresentando o processo e o percurso investigativo adotado no desenvolvimento deste estudo, cuja temática principal é “formação docente e educação especial”. Nele, optou-se por uma abordagem de pesquisa do tipo qualitativa por considerar que esta, em função da análise proposta e do objeto de estudo, possibilita abstrair os sentidos e significados do conteúdo impresso no PPC da LEdoC/UFPA/Cametá, ajudando a perceber como os aspectos necessários para nortear a formação docente no contexto da educação especial está disposto em seu interior.

O propósito deste não é fazer uma simples descrição dos enunciados contidos no texto, mas compreender o que está explícito e implícito em seu interior apoiado em um arcabouço teórico-metodológico que nos possibilite o exercício de uma reflexão crítica metodicamente desenvolvida. Neste sentido, comunga-se com as ideias de Chizzotti (2010, p. 28-29) quando este afirma que nas pesquisas que adotam o termo qualitativo, “o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa”.

No interior da pesquisa qualitativa, adotar-se-á o estudo de caso, pois trata-se da análise de um documento específico que apresenta as diretrizes e fundamentos da LEdoC no âmbito de um lócus determinado que é a FECAMPO/ UFPA/ Cametá. Para justificar esta opção, utiliza-se das contribuições de Chizzotti (2010, p. 136), para o qual “os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciadas de informações sobre um caso específico”.

Inicialmente, o caminho investigativo se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica que teve o propósito de identificar referências que pudessem estabelecer um diálogo para ajudar na definição das categorias de análise e na fundamentação teórica do texto. Dado o propósito desta pesquisa, foram definidas as seguintes categorias de

análise⁴: igualdade, diversidade, acessibilidade, inclusão, formação e demandas formativas para a docência, aspectos formativos para a gestão e conhecimentos específicos da educação especial. Desse movimento resultou a construção da seção do texto “Projeto político-pedagógico para formação inicial de professores: aspectos necessários no contexto da educação especial”.

Dando continuidade, realizou-se uma pesquisa documental no PPC/LEdoC/UFGA/Cameté, na matriz curricular do curso e em seu ementário disciplinar obtido junto à FECAMPO. Tal pesquisa se apresentou como um instrumento fundamental para a escolha dos dados a serem submetidos à análise. Ela foi desenvolvida, num primeiro momento, tomando como referência as categorias anteriormente definidas e, com essa base, o texto foi sendo minuciosamente lido e submetido a recortes de enunciados que apresentasse referências a elas. Os dados foram organizados, inicialmente, na seguinte estrutura:

QUADRO 1: Recorte de enunciados do texto.

| Categoria: | |
|--------------------------------------|----------------------|
| Enunciados do PPC/LEdoC/ UFGA/Cameté | Localização no texto |
| | |

Fonte: elaborado pelos autores.

Com os dados organizados, passamos ao processo de categorização dos enunciados do PPC/LEdoC/UFGA/Cameté, organizando-os em categorias e subcategorias que iam sendo definidas em função do conteúdo que expressavam, em suas dimensões implícitas e explícitas, conforme modelo a seguir:

QUADRO 2: Sistematização dos enunciados do texto em categorias e subcategorias.

| Enunciados do PPC/LEdoC/ UFGA/Cameté | Subcategorias | Categorias |
|--------------------------------------|---------------|------------|
| | | |

Fonte: elaborado pelos autores.

O esforço depreendido nessa etapa resultou na construção da seção intitulada “O PPC da LEdoC/UFGA/Cameté e a formação de educadores do campo no contexto da educação especial”. Esta, por sua vez, foi organizada em dois momentos. Num primeiro momento a análise do texto levou em consideração as categorias igualdade, diversidade, acessibilidade, inclusão considerando estes princípios norteadores da educação especial na perspectiva da inclusão, o que resultou na construção da subseção “Elementos estruturais do PPC da LEdoC/UFGA/Cameté e a educação especial”.

⁴ Tais categorias foram definidas a partir da consideração do paradigma da diversidade apontado por Ferreira (1999), tomando estas com princípios da educação especial na perspectiva da inclusão.

Num segundo momento, orientou-se a partir dos três aspectos necessários em um PPP apontado por Ferreira (1999, p. 142): “o que está sendo requerido para todos os educadores de uma forma geral” no que focou-se na formação e demandas formativas para o professor; “o que deverá está sendo requerido, no caso da gestão, para se garantir as articulações fundamentais no âmbito da escola e do sistema de ensino, no atendimento às necessidades educativas especiais” no que focou-se nos aspectos formativos para a atuação no campo da gestão; e “que preparação na área específica da educação especial, garantir aos educadores” no que focou-se nos conhecimentos específicos sobre educação especial. Desse movimento resultou a construção da subseção “Aspectos necessários para o PPC da LEdoC/UFPA/Cametá no contexto da educação especial”.

Desta forma, o texto está estruturado em duas seções de acordo com a lógica definida pelos objetivos da pesquisa: a primeira traz uma discussão teórica a partir da interlocução de diferentes autores, identificando os aspectos necessários e fundamentais em um PPP de formação de professores no contexto da educação especial; e a segunda, organizada em dois tópicos, apresenta os resultados da análise do PPC da LEdoC/UFPA/Cametá expondo inicialmente como se apresenta, no interior do documento, alguns princípios fundamentais da educação especial na perspectiva da inclusão a saber: igualdade, diversidade, acessibilidade e inclusão. E posteriormente, apresenta-se como está presente os aspectos necessários de um PPP no contexto da educação especial, no interior do PPC da LEdoC/UFPA/Cametá, conforme veremos a seguir.

2. Projeto político-pedagógico para formação inicial de professores: aspectos necessários no contexto da educação especial.

Esta seção irá apresentar os aspectos considerados necessários em um projeto político pedagógico norteador da formação inicial de professores no contexto da educação especial. Para isso é preciso considerar que o PPC, ou PPP do curso, é o documento norteador da prática formativa. É nele que está estabelecido as finalidades proposta quanto ao perfil profissional que se buscar constituir ao final dos itinerários formativos estabelecidos em seu interior. E, embora a nomenclatura PPC se abstenha do qualitativo político, essa natureza lhe é intrínseca na medida em que está articulação aos interesses de um determinado grupo de sujeitos que o construiu coletivamente, isto pelo menos em tese.

Veiga (1998, p. 12), ao tratar do projeto político pedagógico no contexto escolar, corrobora com esta ideia e evidencia que ele “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. Estendendo essa ideia para a formação docente, o PPC é político por ter um compromisso com a formação do professor para um

tipo de educação, que por sua vez está inserida no seio da sociedade corroborando, desta forma, para sua manutenção ou transformação.

Depreende-se disso que, se o que se almeja é garantir o processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial na rede regular de ensino, é necessário que a formação inicial de professores, em seu PPC e nas práticas derivadas dele, expresse com clareza em seus fundamentos, objetivos e organização curricular os aspectos inerentes a esse processo.

Afirma-se isso por considerar que ela tem o compromisso ético-político de fornecer os princípios e fundamentos que nortearão a prática educativa do futuro professor, assim como, no interior da sua organização curricular, os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências e habilidades mínimas que lhe possibilite atender digna e humanamente todos os estudantes independente de suas condições sociais, econômicas, orgânicas e culturais e, assim, ser um agente político da inclusão escolar.

O contexto da educação inclusiva coloca, obviamente, novos desafios e exigências para a formação de professores haja vista que a oferta de um ensino de qualidade para os alunos público alvo da educação especial, entre outros fatores, tem como ponto fundamental a qualidade do professorado, em outros termos, professores bem formados e preparados para lidar com as novas exigências educacionais advindas do paradigma da inclusão. Bueno (1999) não deixa dúvidas quanto a isso ao evidenciar a necessidade de

[...] se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias, para a absorção de crianças com deficiências evidentes. (p. 157)

Podemos observar que o referido autor chama atenção para três aspectos: o compromisso com inclusão escolar, com a aprendizagem qualitativa do aluno e com a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas específicas para atendimento de alunos PCD's. O que se depreende disso é que não basta a inserção dos alunos nas salas regulares de ensino, a estes devem ser garantidos uma aprendizagem ascendente em função dos conhecimentos e objetivos educacionais estabelecidos e para isso o professor precisa fazer uso de habilidades específicas para responder às necessidades educativas apresentadas pelos demais estudantes considerando as diferenças presentes no seu universo de trabalho.

Frente a tais exigências é que se considera os três aspetos relevantes que devem ser garantidos em um projeto político pedagógico de formação inicial de professores

destacado por Ferreira (1999). O primeiro aspecto aponta para o que está sendo requerido para todos os educadores de uma forma geral. Sob esse aspecto é importante considerar quais as novas demandas que estão colocadas para a educação, não especificamente para a educação especial, pois trata-se da formação de professores que, em suas salas, irão receber qualquer aluno com diferenças e características próprias.

Trata-se, na verdade, de se perguntar que professor queremos formar de um modo geral. Que professor é necessário frente a um contexto social, cultural, econômico e político de constantes transformações e de incertezas. E aí a resposta que se evoca é a de um profissional que tenha clareza da função social da escola como mediadora do processo de humanização de homens e mulheres e que possibilite a estes as ferramentas teóricas e práticas necessárias para o exercício pleno da cidadania.

As demandas colocadas para a educação atualmente nos impõem a necessidade de um professor cujo papel social ultrapasse os limites de uma atuação como técnico⁵ ou técnico⁶ para se configurar, conforme defende Ghedin (2012, p. 34), como “um profissional intelectual crítico” dotado de autonomia necessária para buscar respostas aos desafios apresentados em sua prática pedagógica.

Ele deve apresentar, como um dos fundamentos da sua atuação, o exercício da reflexão crítica que significa “colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma postura ante os problemas” (GHEDIN, 2012, p. 36). Sob essa ótica o exercício da reflexão crítica assume uma atividade de caráter político engajada com o enfrentamento dos desafios presentes na realidade vivida pelos sujeitos com o propósito de superá-la.

Dada tais exigências, um projeto de formação inicial de professores no contexto da educação especial deve promover uma formação geral que garanta uma sólida formação teórica articulada com a reflexão crítica sobre a prática para que os docentes em exercício, ao se encontrarem em sala de aula regular com alunos público alvo da educação especial, possam assumir a função de um profissional intelectual crítico se colocando no contexto da prática comprometidos com o processo educativo de PCD's.

O segundo aspecto apontado por Ferreira (1999), está relacionado à gestão e à organização das ações educativas para garantir o atendimento da demanda público alvo da educação especial em classes regulares de ensino. Sobre esse aspecto o que se propõe para um projeto pedagógico de formação inicial de professores é que ele prepare o professor para participar do processo de elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola.

⁵ O professor assume, nessa vertente, o papel de um pesquisador no contexto da prática, concebendo que o ensino não é algo pré-estabelecido, ele vai se moldando no ato de sua realização. (FURTADO, 2017, p. 78)

⁶ A atuação do professor como um técnico se desenvolve por meio da organização do trabalho pedagógico pensado e ordenado tecnicamente, levando em consideração os métodos e as técnicas de ensino produzidos no campo do conhecimento científico. (FURTADO, 2017, p. 75)

Essa competência não pode ser restrita, por exemplo, aos cursos de pedagogia, devendo ser um componente presente em todas as licenciaturas para possibilitar que todos os professores compreendam que a sua participação é fundamental nas práticas de gestão da escola, em sua proposta avaliativa e no processo de reorganização das práticas educativas por ela promovida no sentido de pautarem que estas possam ser pensadas a partir do paradigma da diversidade e na perspectiva da inclusão. De acordo com Ferreira (1999, p. 146) esta é “uma condição para o exercício profissional consciente e comprometido com o processo de ensino, até com uma possibilidade de superar nossas práticas de ficarmos voltado apenas para as dificuldades dos alunos e não para suas possibilidades”.

O terceiro e último aspecto trata dos conhecimentos específicos da educação especial a serem trabalhados e das competências que se espera desenvolver, de uma forma geral, em todos os professores. Tais conhecimentos, segundo o que propõem Ferreira (1999, p. 146) deve possibilitar ao professor, entre outras competências, uma que é imprescindível: ser capaz de “problematizar e delimitar questões sobre alunos com necessidades educativas especiais”.

Considera-se que essa capacidade está intimamente ligada à função social do professor frente às novas demandas educacionais postas à educação no contexto atual. Isto pois, a defesa que se faz da problematização, efetivar-se-á se o professor atuar como um intelectual crítico que, em função das questões didáticas pedagógicas desafiadoras lhes colocadas a partir do trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, ele pela mediação dos conhecimentos teóricos que a formação lhe possibilitou, vivenciar o exercício da reflexão crítica sobre o contexto de sua prática educativa.

É neste sentido que a defesa da presença de conhecimentos diretamente relacionados à temática da educação especial nos cursos de formação inicial de professores ganha força e legitimidade, principalmente quando pesquisas apontam, como bem demonstra Borges, Santos e Costa (2019, p. 140) que os professores se sentem despreparados para trabalhar com essa demanda em função da ausência de disciplinas ou discussões relacionadas à educação especial ou à inclusão durante a sua formação inicial.

No tocante a esse aspecto, é importante ressaltar que existem atos normativos e regulamentares no âmbito da política e legislação educacional, a exemplo do Decreto Nº 5. 626/2005 que, em seu Artigo 3º, determina que a Língua Brasileira de Sinais – Libras seja inserida como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores para atuar em nível médio e superior e, ainda, nos cursos de Fonoaudiologia.

Especificamente sobre a política de formação docente conta-se com a Resolução Nº 2/2015 que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Ao tratar da formação de

professores em nível superior nas licenciaturas, o citado documento estabelece em seu Art. 13, parágrafo 2º que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11)

Somando a estes documentos, cita-se ainda, a Lei nº 13.146/2015, que institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da pessoa com deficiência. Ela também propõe no inciso XIV, Art. 28, que seja incluído no currículo dos cursos de nível superior e de educação profissional técnico e tecnológica, “temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015b, p. 21). Interessante observar que esta determinação está situada na seção do direito à educação, deixando evidente a necessidade de se garantir uma formação inicial aos professores que lhes possibilite o acesso a conhecimentos para melhor atender com qualidade e dignamente todos os estudantes em classes regulares de ensino como condição para garantia do direito educacional.

Frente a tais colocações e focando especificamente sobre a relação entre a formação docente e a educação especial, nas seções seguintes estar-se-á movendo esforços para analisar como tais elementos compõem o PPC da LEdoC/UFGA/Cameté.

3. O PPC da LEdoC/UFGA/Cameté e a formação de educadores do campo no contexto da educação especial.

Nesta seção estar-se-á apresentando como o PPC da LEdoC/ UFGA /Cameté, em sua estrutura, apresenta os aspectos necessários para nortear a formação inicial de professores no contexto da educação especial. Dado tal contexto, pensar na educação para pessoas com deficiência no contexto campestre, é refletir sobre os processos de inclusão dos diferentes grupos sociais localizados neste território, considerando que, antes de tudo, todos são alunos. Nesta perspectiva, compreende-se que a formação inicial é um fator preponderante no processo de inclusão na medida em que o corpo docente deve estar apto para receber todos, independentemente das características que possam apresentar.

Considera-se que o PPC é um conjunto de ações sociopolíticas, técnicas e pedagógicas que incluem um planejamento estrutural e funcional dentro do qual são apresentados os objetivos do curso, o perfil do profissional a ser formado, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, a estrutura curricular, as metodologias a serem adotadas para a consecução da proposta, a sistemática e formas de gestão da avaliação do projeto, a infraestrutura necessária, bem como outros aspectos imprescindíveis à sua operacionalização. Sua elaboração se constitui como um procedimento para a criação de uma nova cultura na instituição, pautando-se pela “construção do novo”. Deve ter ousadia, consistência, compromisso, seriedade, criatividade, organização, de forma a representar aquilo que se espera alcançar.

O PPC da LEdoC/UFPA/Cametá nasce com esse desejo de propor novas bases para a formação docente para atuar com a educação do campo. De acordo com o documento vigente a partir de 2017, o Campus Universitário do Tocantins/UFPA/Cametá se propôs a ofertar a LEdoC como enfrentamento a um modelo de educação, historicamente, elitizada e urbanocêntrica ao passo que contribui no combate aos baixos índices educacionais apresentados pela região do Baixo Tocantins, mas especificamente a Micro-região de Cametá⁷, envolvendo os municípios de Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará.

Contextualmente identifica-se que a proposição de uma formação docente específica para educadores do campo é resultado de lutas dos movimentos sociais e sua implementação é considerada uma conquista no bojo de suas reivindicações na medida em que se torna um forte e fundamental instrumento para assegurar o direito à educação em territórios rurais como uma política pública estatal (HAJE, SILVA, BRITO, 2016).

Na Nota Técnica do GT-Procampo (FONEC, 2014), a formação dos educadores nessa perspectiva se justifica pela necessidade de ampliar a oferta da educação básica nos territórios rurais, especialmente no Ensino Médio, pois os dados do INEP (2013) apontam que somente de 3% a 4% das escolas ofertam regularmente o Ensino Médio, e há um déficit de aproximadamente 200 mil educadores sem graduação nas escolas rurais.

Molina (2017) registra que essa reivindicação é consolidada a partir da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, em Luziânia-GO e por ter suas origens nesse contexto, a LEdoC foi projetada assumindo um posicionamento de classe, a favor dos interesses dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo brasileiro. Nesse contexto, sua institucionalização possibilitaria, conforme evidenciam Haje, Silva, Brito (2016, p. 160), uma vinculação direta da educação superior às lutas dos movimentos

⁷ Para além da Micro-região de Cametá, a LEdoC/UFPA/Cametá leva contribuições a outros municípios haja vista a residência dos estudantes ultrapassarem as fronteiras deste território, sendo oriundos, além dos municípios já mencionados, de Breves, Currálinho, Muaná, Ponta de Pedras, São Sebastião de Boa Vista, Abaetetuba e Moju (SILVA, 2017).

sociais que teriam como perspectiva “transformar o campo num território de garantia de direitos e de afirmação da diversidade”.

Como resultado das demandas e exigências apresentadas na II conferência, em 2005, o Ministério da Educação instituiu um grupo de trabalho com participação, além de seus representantes, das universidades e movimentos sociais para elaborar uma proposta de política de formação de professores para o campo que culminou com a elaboração do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) em 2007.

Conforme Haje, Silva, Brito (2016) o PROCAMPO institui uma nova modalidade de graduação no interior das universidades públicas brasileiras começando, inicialmente, com experiências pilotos em quatro universidades⁸ com as LEdoC. A partir dessas experiências, em 2007 e 2008, o MEC lançou editais para ampliar a oferta dessas graduações a outras universidades, totalizando 32 instituições de ensino superior. No entanto, sem garantia de continuidade pela oferta de turmas únicas.

Segundo Molina (2017), a partir de fortes pressões dos movimentos sociais, em 2012, o MEC lançou novo edital⁹ que possibilitou a ampliação para 42 cursos distribuídos em todas as regiões do país, transformando esse programa em uma política permanente de formação de educadores do campo. Para viabilizar a sua implementação e efetividade o MEC disponibilizou concursos públicos para admissão de 630 professores para o ensino superior e 126 técnicos administrativos para dar suporte às LEdoC com distribuição equivalente a 15 vagas de docente e 3 de administrativo para cada um dos projetos de curso aprovados.

O projeto de curso da LEdoC/UFPA/Cametá foi aprovado a partir desse edital de 2012. O Curso está vinculado à Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) e oferta a área de Ciências Agrárias e da Natureza com habilitação em Biologia e Química com ênfase no trabalho pedagógico para séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Para cumprimento do compromisso de oferta em atendimento ao edital, nos três primeiros anos foram ofertados consecutivamente 360 vagas organizadas em turmas de 40 alunos, assim distribuídas: Cametá com 2 turmas na sede do município e 1 na Vila do Carmo, Baião com 1 turma, Mocajuba com 1 turma, Oeiras do Pará com 2 turmas e Igarapé Miri com 1 turma. Tal compromisso encerrou em 2016 e a partir deste ano a FECAMPO se responsabilizou pela oferta somente de 40 vagas.

Considera-se que a instituição das LEdoC na região do Baixo Tocantins representa um importante e histórico avanço na direção da afirmação dos povos do campo neste território, da sua identidade e da garantia de direitos às suas populações, o que contribui, efetivamente, para o processo de inclusão social. É importante ressaltar a importância,

⁸ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁹ Edital nº 02 de 31/08/2012 (BRASIL, 2012), vinculado à SESu/Setec/Secadi/MEC.

nesse processo, da mobilização social, representado pelo Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas no território da Amazônia Tocantina que já vinha colocando como pauta essa necessidade, conforme identifica Silva (2018)

[...] identificamos que a articulação para a concretização de um curso que viesse ser representativo dos povos do campo, contou com a organização e participação social, por meio do Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas no território da Amazônia Tocantina, que antes do edital lançado pelo MEC/SECADI (2012) para submissão de propostas de formação inicial, estes já vinham dialogando com a UFPA sobre a necessidade de se realizar um curso de graduação que atendesse as diversidades socioculturais dos sujeitos que constroem suas condições de existência nas águas, nos campos e nas florestas[...] (SILVA, 2018, p. 169)

Como passo constitutivo desta análise, considera-se importante relatar como alguns dos princípios da educação especial são incorporados no corpo do texto do PPC da LEdoC/UFPA/Cametá na medida em que isto é um aspecto fundamental de um projeto de formação docente no contexto da educação especial como princípio norteador.

3.1. Elementos estruturais do PPC da LEdoC/UFPA/Cametá e a educação especial.

Esta subseção apresenta a análise das categorias igualdade, diversidade, acessibilidade e inclusão no interior do PPC da LEdoC/UFPA/Cametá. O referido documento se constitui com os seguintes elementos no corpo do texto: 1 - histórico da UFPA; 2 - Justificativa da oferta do curso; 3 - características gerais do curso; 4 – Diretrizes curriculares do curso (4.1 – fundamentos epistemológicos e didáticos pedagógicos; 4.2 – objetivo do curso; 3 – perfil do egresso; 4.4 – procedimentos metodológicos); 5 – organização curricular do curso (5.1 – apresentação da estrutura d curso; 5.2 – trabalho de conclusão do curso; 5.3 – estágio supervisionado; 5.4 – atividades complementares; 5.5 – prática como componente curricular; 5.6 – políticas de pesquisa; 5.7 – políticas de extensão; 5.8 – política de inclusão social); 6 – planejamento do trabalho docente; 7 – sistema de avaliação (7.1 – concepções e princípios da avaliação; 7.2 – avaliação da aprendizagem; 7.3 – avaliação do ensino; 7.4 – avaliação do projeto pedagógico); 8 – infraestrutura (8.1 – docentes; 8.2 – técnicos; 8.2 – instalações; 8.4 – recursos materiais).

Dado o foco desse estudo, buscou-se a partir das categorias em destaque, identificar se no corpo do texto estas categorias ao serem enunciadas apresentavam relações diretas com a educação especial ou apresentavam indícios dessa vinculação. Feitas as devidas reflexões chegamos aos seguintes apontamentos:

Sobre igualdade constatou-se que no corpo do texto sua menção só pode ser considerada pelo processo de correção de desigualdades. Em dois momentos distintos o PPC faz menção a essa ideia. Num primeiro, na “Justificativa de oferta do curso”, refere-se à desigualdade social e num outro, nos “Fundamentos Epistemológicos, éticos e didático-pedagógico”, à desigualdade educacional. Sobre o primeiro, expressa a relação do PPC aos processos históricos de geração das desigualdades sociais na perspectiva de ser um instrumento de combate e correção no território campesino. Em relação ao segundo, faz referência ao acesso e a situação das escolas do campo e de seus profissionais expressando que o PPC incorpora como alicerce de sua proposição, ser um instrumento de ação afirmativa para corrigir tais desigualdades sofridas pelas populações campesinas.

Apesar de a categoria igualdade não estar no corpo do texto vinculada diretamente à educação especial, ela nos dá indício desta na medida em que, segundo Cury (2016, p. 18) “falar da educação inclusiva supõe, pois, retomar o tema da igualdade e sob ele o da desigualdade ou da discriminação”. Então, no corpo do texto quando se trata das “populações do campo”, esta integra os sujeitos que constituem a demanda público alvo da educação especial considerando que,

[...] todos possuem os mesmos direitos sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade junto com seus iguais com direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade, com as devidas adaptações. (CURY, 2016, p. 18)

No interior da educação do campo, o atendimento às PCD's assume um duplo desafio para atender o princípio da igualdade e promover a inclusão escolar, haja vista, conforme evidencia Palma e Carneiro (2017, p.16) que “um indivíduo que tem uma deficiência e vive no campo, ele é duplamente alvo da diferença negativa criada pela sociedade e precisa intensificar sua luta para ter seus direitos de cidadão garantido”

Para as referidas autoras, as políticas de inclusão escolar no interior da educação do campo buscam evitar a discriminação sobre os sujeitos em situação de desvantagens educacionais, principalmente para os que moram no campo, este visto como “lugar de atraso”, lugar onde não se produz conhecimentos e não tem sua cultura valorizada pela sociedade urbana.

Já a educação especial na perspectiva da inclusão, conforme evidenciam as autoras, problematiza o paradigma de discriminação sofrida pelas PCD's, tendo em vista que esses educandos(as) não eram aceitos em sala de aula regular de ensino, fato que começa a ser realizado a partir dos avanços nas legislações educacionais, pensando e articulando estratégias e práticas para que o acesso e a permanência sejam cumpridos.

Depreendemos disso, que embora no PPC não esteja enunciado de forma direta a relação da formação inicial com a educação especial, esta pode ser percebida quando ele se propõem ser um instrumento de afirmação que combate tanto a desigualdade social quanto à educacional no território campesino da Amazônia Tocantina.

Sobre diversidade pode-se identificar quadro categorias e seis subcategorias a saber: **diversidade regional e educação** (diversidade regional do campo na Amazônia paraense; diversidade sociocultural e territorialidade das populações da Amazônia); **diversidade ambiental e sustentabilidade** (diversidade dos agrossistemas); **diversidade amazônica e currículo** (diversidades de saberes e conhecimentos; diversidade sociocultural e ambiental amazônica); e **diversidade e autismo** (diversidade de especificidades e habilidades diferenciadas na comunicação, interesses e socialização do autista).

Ao buscar evidenciar uma relação direta do PPC com a educação especial, levando em consideração a categoria diversidade no corpo do texto, constatamos que esta pode ser evidenciada na categoria diversidade e autismo quando o documento expõe a política de inclusão social. No entanto, neste espaço não trata de uma orientação para o processo formativo, mas do processo de inclusão dos alunos nas turmas da LEdoC.

Registra-se, contudo, que nuances dessa orientação pode ser abstraída a partir da categoria **diversidade regional e educação** e **diversidade amazônica e currículo**. Na categoria diversidade regional e educação se observa em dois momentos, nos “Fundamentos Epistemológicos, éticos e didático-pedagógico” e na “Política de Pesquisa”. Sobre o primeiro, o PPC faz referência à necessidade de a formação docente preparar o professor para desenvolver suas atividades em diferentes espaços levando em consideração a diversidade regional do campo da Amazônia paraense incluindo nesta a realidade educacional dos níveis e séries nos quais vai atuar. No mesmo viés, ao apresentar uma de suas linhas de pesquisa relata que ao pesquisar as populações da Amazônia traz como foco a diversidade sociocultural e territorial, incluindo as políticas e práticas educacionais.

Depreende-se daí que considerar a diversidade da realidade educacional, de suas políticas e práticas na Amazônia paraense é considerar que neste espaço socioeducativo, cultural e territorial estão presentes os alunos público alvo da educação especial. De acordo com Palma e Carneiro (2017, p. 30) é necessário compreender “que nesse segmento territorial existem pessoas com deficiência que também precisam ter os seus direitos garantidos, levando em consideração as particularidades e dificuldades que a condição territorial impõem para seu desenvolvimento”. Frente a isso, o professor precisa estar preparado para este desafio e, neste sentido, considera-se que o PPC traz essa preocupação, mesmo que não evidenciada diretamente.

Na categoria diversidade amazônica e currículo, ao tratar das diversidades sociocultural e ambiental da Amazônia afirmando, no que diz respeito às competências a

serem desenvolvidas pelo educador do campo em formação no interior das diretrizes curriculares do curso, que o professor deverá “reconhecer a diversidade da Amazônia, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (PPC, 2017, s.n).

Observa-se que nesse momento há uma orientação direta para a educação especial quando expressa as necessidades especiais como integrante da diversidade da Amazônia que precisa ser reconhecida pelo educador do campo. Tal evidencia corrobora com a defesa de Ferreira (1999) de que os professores devem ser formados a partir do paradigma da diversidade e isso implica reconhecer, segundo Camacho (2006, p. 11) “o direito à diferença como enriquecimento educativo e social”. Significa reconhecer que o conteúdo da diversidade Amazônica abarca todos os sujeitos constituídos de direito nesse território cujas especificidades só tem valor nos limites da afirmação da sua identidade pressupondo um movimento dialético ente o específico e o diverso na qual as diferenças sejam concebidas de forma positivada e desta forma a diversidade presente entre os sujeitos do campo na Amazônia seja reconhecida, aceita e valorizada.

Sobre a acessibilidade, diretamente não se constatou uma relação direta com a educação especial no que se refere aos processos formativos. Há o registro do termo, no entanto, quando o PPC apresenta a sua política de inclusão onde a categoria acessibilidade está relacionada à possibilidade de acesso de estudantes e professores, sujeitos da diversidade do campo na Amazônia paraense, que ainda não tem a formação docente em nível superior. Tal registro por si só é uma grande conquista, mas não deixa de demonstrar as limitações presente no texto como instrumento norteador.

É possível, contudo, que a categoria acessibilidade, como um dos princípios da educação especial na perspectiva da inclusão, esteja presente implicitamente no interior de um de seus objetivos quando anuncia que o curso busca formar um profissional para atuar, para além da docência, na gestão e organização do trabalho pedagógico e processo educativos escolares e não escolares. Considera-se esta possibilidade baseando-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao prescrever que a formação docente

[...] deve contemplar conhecimentos de gestão de sistemas educacionais inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parcerias com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, o atendimento de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 18)

É uma possibilidade real sim, mas que, por não ser prescrita de forma direta no corpo do texto, pode ficar a segundo plano, sendo tratada como não prioridade ou até

mesmo não aparecer como pauta de trabalho no interior do processo formativo a partir da organização do trabalho pedagógico dos professores formadores na qual os conhecimentos sobre o campo da gestão venha a estar apartada dos conhecimentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

Sobre o princípio inclusão, pode-se identificar duas categorias, **inclusão social no ensino superior** e **conhecimento específico da educação especial**. A primeira categoria subdivide-se em 3 subcategorias: **inclusão de grupos sociais, acesso ao ensino superior, acessibilidade**. A segunda, em uma: **ensino de libras**. A primeira categoria está presente na justificativa do curso e na política de inclusão e trata especificamente do acesso e permanência dos diferentes grupos sócias do território campesino ao nível superior, prevendo a sistema de cotas e ações para superar as barreiras que possam impossibilitar o desenvolvimento social e intelectual dos alunos.

A segunda categoria está presente no PPC na apresentação da estrutura do curso evidenciando que o tema inclusão está sendo contemplado, dentre outras, pela disciplina específica do Libras, com carga horária de 60h, trazendo, desta forma, um vínculo direto da formação de educadores do campo com a educação especial. É importante ressaltar que essa disciplina se tornou componente curricular obrigatória das licenciaturas por força do Decreto 5.626/2005 que regulamentou a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Libras.

3.2. Aspectos necessários para o PPC da LEdoC/UFPA/Cametá no contexto da educação especial.

Esta subseção apresenta a análise do PPC da LEdoC/UFPA/Cametá tendo como referência de análise os três aspectos necessários em um projeto de formação inicial de professores no contexto da educação especial apontados por Ferreira (1999). Assim, levou-se em consideração os seguintes aspectos: formação e demandas formativas para a atuação docente, aspectos formativos para atuar no campo da gestão e conhecimentos específicos da educação especial.

No que tange ao aspecto formação e demandas formativas para a atuação docente, obteve-se as seguintes categorias e subcategoria, respectivamente: **formação geral** (formação de profissionais para as funções de magistério na educação básica em suas etapas e modalidades; foco da formação na atuação para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, e formação que alinhe os processos de docência, gestão e organização do trabalho pedagógico interligados ao princípio da pesquisa e da intervenção), **sólida formação teórico-prática** (compreensão ampla e contextualizada da educação, sólida formação teórico-prática para atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, atuação ética fundada em conhecimentos e saberes); **demandas formativas para a atuação docente** (atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar do campo, acesso a conteúdo que atenda às necessidades formativas do professor,

adequação da formação docente aos diferentes níveis e modalidades do ensino) e o **perfil docente a ser consolidado pela formação** (professor articulador de conhecimento, professor pesquisador/medidor, educador que contribui com o desenvolvimento dos alunos em suas várias dimensões e educador que fortalece o desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos).

De modo geral, pode-se inferir que a formação proposta pelo PPC da LEdoC/UFGA/Cameté atende as expectativas de educadores que vem de encontro com a proposta de uma formação específica para professores atuarem na educação especial por propor uma formação geral de educadores conforme defende Ferreira (1999). Segundo o documento, em sua justificativa, a proposta de formação está amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Da mesma forma, busca atender a perspectiva de perfil docente definido na LDBEN, conforme está estabelecido em seus fundamentos epistemológicos, éticos e didáticos pedagógicos.

A perspectiva de perfil definida, segundo o documento, é independente do tipo de docência ou da área de conhecimento, está relacionado ao delineamento que todos, como docentes, devem apresentar de uma forma geral. Com a mesma lógica, as citadas diretrizes, em seu art. 3º, estabelecem que a formação inicial deve preparar e desenvolver profissionais para atuar na educação básica em suas etapas e modalidades, aí presente a educação especial. Depreende-se daí que o PPC ao ter como foco a formação de professores para atuar nos anos finais do Ensino fundamental e para o Ensino Médio deve ter o compromisso político pedagógico de pensar em aspectos formativos necessários para o atendimento do público alvo da educação especial em salas regulares de ensino.

Considera-se ainda que, ao propor uma formação que busca articular a docência, a gestão e a organização do trabalho pedagógico subsidiado pelo princípio da pesquisa e da intervenção ao lado da defesa de uma sólida formação teórico-prática para que se possa ter uma compreensão ampla e contextualizada da educação e uma atuação fundamentada em conhecimentos e saberes, o documento acena para uma perspectiva formativa defendida por Ghedin (2012) de formar um intelectual crítico para buscar respostas aos desafios enfrentados em sua prática pedagógica e possibilitar, efetivamente, o desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos.

Poderíamos inferir, diante disso, que o perfil docente a ser consolidado pela formação no interior do PPC apresentaria possibilidades para atender as demandas formativas para a atuação docente fazendo com que este, no contexto da prática, possa atender as especificidades dos diferentes contextos e dos diferentes sujeitos presentes nesses espaços atuando, de fato como um mediador entre o universo dos alunos e o conhecimento.

Ocorre que, no corpo do texto, a ênfase dada ao atendimento às especificidades dos diferentes contextos e a seus sujeitos se dá pela categoria educação do campo e aos

aspectos relacionados a ela, secundarizando ou até mesmo, silenciando a educação especial e seus sujeitos. Observou-se, por exemplo que, inscrito diretamente no texto, somente ao se referir às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada se faz referência a essa modalidade de ensino.

Destaca-se que, no contexto da educação especial, há a necessidade como compromisso político-pedagógico com a inclusão educacional de todos de expressar com clareza, objetividade e diretamente a preocupação com a formação docente para atendimento do público alvo da educação especial sob risco do esvaziamento de seus princípios, conteúdos e práticas no âmbito do processo formativo.

Em relação aos aspectos formativos para atuar no campo da gestão, pode-se identificar uma categoria e duas subcategorias, conforme descrito a seguir: **formação de professores para a atuação na gestão de processos educativos escolares e não escolares** (disciplina curricular obrigatória; Atuação no ensino e na gestão de processos educativos escolares e não escolares).

Pode-se considerar que, sobre o segundo aspecto apontado por Ferreira (1999) em um P.P.P. de formação de professores no contexto da educação especial, o PPC da LEdoC/UFPA/Cametá contempla tal perspectiva ao estabelecer em seu interior um conjunto de competências a serem desenvolvidos durante o processo formativo que possibilite ao futuro professor atuar no campo da gestão dos processos educativos, especificamente nos processos de gestão pedagógica da escola do campo, tendo a possibilidade neste caso de possibilitar as articulações necessários no interior da escola e no sistema de ensino para garantir o processo de inclusão de alunos com deficiência.

Quanto a isso, uma das condições, segundo Ferreira (1999), é a participação do professor nos processos de elaboração, implementação e avaliação do P.P.P da escola. Tal participação impescinde de fundamentos teóricos necessários para garantir uma atuação consciente, crítica e propositiva diante das demandas colocadas pelos diferentes contextos educacionais em que se encontra a escola. Frente a essa demanda o PPC traz em sua matriz curricular um componente específico para possibilitar tal fundamentação, a disciplina “Gestão e organização do trabalho pedagógico na escola do campo” como categoria obrigatória de ser cursada pelo graduando que, dentre o conjunto de conhecimentos definidos, apresenta o P. P. P. como pauta de estudo.

O último aspecto a ser considerado, conhecimentos específicos da educação especial, está relacionado à necessidade do desenvolvimento de competências no docente para que seja capaz de problematizar e delimitar questões sobre os alunos com deficiência (FERREIRA, 1999). Quanto a isso, apesar de se considerar que a formação inicial por si só não dar conta de responder a esta demanda, a ela cabe a responsabilidade por garantir os conhecimentos básicos mínimos para possibilitar ao professor ser capaz de apresentar a referida competência, além de atender os atos reguladores e regulamentadores no âmbito da legislação educacional.

Nesse aspecto, identificou-se que o curso, no interior de seu desenho curricular, apresenta atividades¹⁰ curriculares que propõem o estudo de conhecimentos específicos da educação especial. No entanto, é preciso problematizar como elas estão dispostas em sua composição. Há duas atividades curriculares: Educação inclusiva e direitos humanos e Língua brasileira de sinais (LIBRAS).

A primeira aparece como categoria optativa, o que significa que o graduando não é obrigado a cursá-la. Por ser institucionalizada nesses parâmetros, deduz-se pelo menos duas problemáticas. A primeira é que se abre a possibilidade para que o aluno apresente indisposição em cursá-la em função do interesse ou da importância atribuída à disciplina. Nesse caso, considera-se que não se deve ser colocado individualmente a definição dessa escolha a critério de cada aluno, pois trata-se de uma atividade de suma importância para garantia de um direito fundamental, a educação, pelo mote da inclusão.

A segunda problemática decorre da compreensão e da importância atribuída a essa atividade no processo formativo de professores na LEdoC pelos formuladores do documento que a institucionalizaram como optativa. Compreender o porquê desse fato demandaria maiores aprofundamentos e incursão a campo, ficando assim um espaço aberto para outros pesquisadores que se interessarem pela temática. No tocante a isso, limita-se neste estudo a inferir que o tratamento dispensado aos conhecimentos específicos da educação especial não recebeu a atenção demandada diante do contexto que se coloca atualmente pela defesa e luta da inclusão de pessoas com deficiência nos processos de escolarização formal em salas regulares de ensino.

A segunda atividade curricular, LIBRAS, apresenta-se como categoria obrigatória. Deduz-se que tal composição é por força do Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436 de 2002, que dispõe sobre as LIBRAS, garantindo que a partir de 2005 ela seja inserida como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para atuar em nível médio e superior e, ainda, nos cursos de Fonoaudiologia.

Apesar das problemáticas evidenciadas, a presença de tais atividades curriculares representa um passo significativo no processo formativo de professores da educação do campo por se apresentar como um espaço de debate e reflexão das especificidades da educação especial podendo contribuir, assim, de forma direta com o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Considerações finais.

Ao retomar o objetivo deste estudo que foi o de analisar o PPC da LEdoC/UFPA/ Cametá, buscando identificar elementos necessários que norteie a formação

¹⁰ O que se define como atividade curricular no desenho curricular do curso, é regulamente identificado como componente ou disciplina curricular.

inicial de professores no contexto da educação especial, buscando refletir se o PPC, em sua estrutura, apresenta tais elementos para possibilitar o processo formativo de docentes para atenderem a demanda público alvo da educação especial no campo em salas regulares de ensino, considera-se que o mesmo foi atingido pelos seguintes aspectos:

Primeiro, ao se propor identificar os aspectos necessários em um projeto político pedagógico para nortear a formação inicial de professores no contexto da educação especial chegou-se à compreensão de que este deve ser pensado e construído a partir do paradigma da diversidade, o que pressupõem que seus fundamentos devem ser alicerçados no princípio da inclusão educacional de todos, incluindo neste, alunos PCD's.

Ainda que, tal projeto deve apresentar em seu interior, impreterivelmente, três aspectos fundamentais: o que está sendo requeridos para todos os educadores de uma forma geral que trata de colocar em pauta a necessidade de uma formação geral que busque desenvolver o perfil docente como um intelectual crítico; aspectos relacionados à gestão e à organização das ações educativas para garantir o atendimento da demanda público alvo da educação especial em classes regulares de ensino que apontam a necessidade de práticas formativas no interior do PPP para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes para atuação nesse campo; os conhecimentos específicos da educação especial a serem trabalhados e das competências que se espera desenvolver, de uma forma geral, em todos os professores que evidencia a necessidade de, no interior da organização curricular do curso, está presente tais conhecimentos.

Segundo, ao analisar como o PPC da LEdoC/ UFPA /Cametá, em sua estrutura, apresenta tais aspectos identificou-se que o documento se orienta por princípios fundados no paradigma da diversidade. No entanto, com maior ênfase, trata dos aspectos relacionados à educação do campo, de seu território e de seus sujeitos, Apesar de, consideramos que as nuances apresentadas a partir das categorias em análise, é possível práticas formativas compromissadas com o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas necessárias para atuar com a educação especial no contexto da inclusão.

Salienta-se, contudo, que há a necessidade dos projetos políticos pedagógicos de curso de formação de professores apresentarem com clareza e registrarem diretamente no texto os aspectos necessários para firmar compromisso institucional, envolvendo o coletivos de sujeitos que materializam suas práticas formativas, e direcionar suas atividades no sentido de garantir uma formação inicial que possibilite aos futuros professores as ferramentas teórico-práticas básicas para atuarem com o público alvo da educação especial, sob o risco destas serem secundarizadas ou silenciadas em seus interior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art.18 da Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 fev 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP: Brasília, 2008. Acesso em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2019.

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane da Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de educadores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). In: **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar., 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de educadores: algumas considerações. In.: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Org's). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. V. 2, São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMACHO, Orlando Terré. Atenção à diversidade e educação especial. In: In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. (org's). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

CURY, Carlor Roberto Jamil Cury. Educação inclusiva como direito. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Educação especial: política e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

FERREIRA, Maria Cecília C. Construindo um projeto político pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In.: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Org's). **Formação do**

educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. V. 2, São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. (org's). **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FURTADO, Delcilene Sanches. **A formação docente do PNAIC: concepções segundo orientações prescritas e ações efetivas no município de Cametá-Pá.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

GHEDIN, Evandro. Perspectiva sobre a identidade do educador do campo. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e prática.** São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. (org's). **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo:** campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

PALMA, Débora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Atendimento educacional especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. In: Caiado, Kátia Regina Moreno. (org.) **Educação especial no campo** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 15 a 50. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_cab398d36fb849ea86e1fbee46769d62.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2018.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contar-hegemonia via epistemologia da práxis:** análise da experiência da LEdoC/UFPA/Cametá. Tese (Doutorao) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 147-174, Outubro-Dezembro 2016.

VEIGA, Ilma passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

A EDUCAÇÃO COMO FIO CONDUTOR DA EMANCIPAÇÃO: A Liberdade em Movimento e o Movimento da Liberdade

Herique Heber dos Santos Reis¹
Ederlane Vale Rabelo²
Hellen do Socorro de Araújo Silva³

Resumo

Muitos já devem ter ouvido a frase “preso em uma cadeira de rodas”, trata-se de uma compreensão estreita do real significado da palavra liberdade. Compreendemos que ser livre não pressupõe um movimento das pernas, mas um movimento de superação e luta contra a degradação de direitos, a subordinação, contra o preconceito e contra as forças que negam uma vida digna, independente das diferenças, físicas, sociais, financeiras, religiosas, culturais, políticas, étnicas e de gênero, talvez nesse sentido Paulo Freire tenha escrito a célebre frase, “estudar é um ato de liberdade”. Este trabalho aborda como principais conceitos a liberdade, a educação do campo e educação inclusiva para as pessoas em cadeiras de rodas que estão sim, em movimento! A intenção é compreender as principais dificuldades de um aluno com deficiência física que estuda e vive no campo, o tema levanta questões fundamentais para a construção do texto. Os procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática discutida além de trabalho de campo na escola e entrevistas semi-estruturadas e pesquisa participante com o aluno diagnosticado com paralisia cerebral do lado esquerdo. Os resultados revelam que os desafios da educação inclusiva são de todos, e não apenas do professor ou do aluno com deficiência, mas dos outros alunos, funcionários, e da sociedade em geral. É preciso de um trabalho coletivo de conscientização social em prol da educação

¹Geógrafo e Professor de Geografia, Mestrando em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGEO da Universidade Federal do Pará-UFPA, discente de especialização do programa de pós-graduação da FECAMPO-UFPA campus Cametá. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Agrárias sobre Desenvolvimento, Espaço e Conflito (NEADEC) vinculado à rede Dataluta. E-mail: heriquereis@live.com

² Geógrafa e Professora de Geografia, Mestranda em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGEO da Universidade Federal do Pará-UFPA, discente de especialização do programa de pós-graduação da FECAMPO-UFPA campus Cametá. E-mail: ederlanevale.geo@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professora da UFPA, Campus Universitário de Cametá na Faculdade de Educação do Campo. É professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura no Campus Universitário do Tocantins em Cametá. É pesquisadora da Rede Universitas-Br e desenvolve pesquisas sobre Formação de professores do campo, Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado e Educação Superior do Campo.

inclusiva do campo, e o espaço escolar é estratégico em todas as etapas para o educando, enquanto futuros pais, profissionais e cidadãos em geral.

Palavras Chave: Educação do Campo; Educação Inclusiva; Pessoa em Cadeira de Rodas; Liberdade.

INTRODUÇÃO

Liberdade é o estado de estar livre, ser livre não pressupõe um movimento das pernas, mas um movimento de superação constante, de negação a subordinação e as forças que negam uma vida digna para todos e todas. As diferenças, físicas, sociais, financeiras, religiosas, culturais, políticas, étnicas e de gênero, não devem ser obstáculo para alcançar a liberdade do ser, compreendemos que a educação é um dos instrumentos fundamentais para lutar pela liberdade.

Nosso objetivo é compreender os desafios da educação inclusiva do campo para pessoas com deficiência física tendo como base o caso de um aluno na Escola Estadual de Ensino Médio, Dalila Afonso Cunha, localizada no município de Igarapé Miri – PA. Analisar a relação entre educação-campo-inclusão. Dessa forma buscamos compreender a educação como elemento emancipador e libertador dos sujeitos dialogando sobre a relação educação-liberdade, analisar o dramas e dificuldades que envolvem a prática educativa, na perspectiva docente e discente tendo como base a experiência educativa na escola.

Nossa pesquisa aborda como experiência prática o caso do aluno do 3º ano do ensino médio, o mesmo levanta questões fundamentais para a construção do texto e para compreensão do objeto de estudo. Nesse sentido, a problemática principal que se apresenta é, quais os desafios que a educação inclusiva do campo tem para sanar ou minimizar estas questões e potencializar o ensino aprendizagem dos alunos com deficiência física, neste caso pessoa em cadeira de rodas?

Quando saímos da academia em direção a vida docente, o impacto com a realidade em sala é inevitável, ainda que a formação seja eficiente, a diversidade de uma sala de aula demanda preparo, mas também experiência e maturidade. Nós enquanto professores, que nos deparamos com alunos com necessidades educativas especiais, sentimos ainda mais esse impacto, pois são desafios que a formação não contém ou apresenta de forma muito tímida. Nesse sentido a formação continuada é fundamental para lidar com os desafios da diferença que se apresentam, além de romper preconceitos enraizados historicamente pela sociedade, e a escola é espaço imprescindível para desconstruir estereótipos.

Compreendemos que no ambiente escolar é necessário criar uma atmosfera de inclusão que possa servir como exemplo para outros espaços sociais e não reproduzir uma

lógica preconceituosa com os quais estes sujeitos são interpretados na sociedade. Pensar questões como acessibilidade e inclusão desde um ponto de vista estrutural da sociedade. Com base nestes aspectos, o supracitado trabalho aborda como no primeiro item o caminho metodológico utilizado na pesquisa, no segundo item, abordamos a relação liberdade-educação, e a educação popular como fio condutor emancipatório dos sujeitos, no terceiro e quarto item, levantamos o debate, respectivamente, sobre a educação do campo e educação inclusiva para os sujeitos com deficiência, sobretudo, deficiência física.

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa em questão é participante, devido a inserção do pesquisador no lócus da pesquisa por ser professor e acompanha o aluno a cerca de dois anos letivos. Fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática discutida além de trabalho de campo na escola e elaboração de entrevista semiestruturada, além da técnica de observação com o aluno.

A pesquisa participante é fundamental para estudos que assim como este, se propõe analisar uma investigação a partir da perspectiva de quem vivência a realidade em toda sua complexidade, a hegemonia do conhecimento científico institucional coloca em cheque a relevância social do trabalho quando partimos da teoria pronta e acabada em direção as complexas realidades de sujeitos, espaços e suas histórias. Portanto é fundamental a participação direta dos sujeitos para que haja um movimento mais genuíno entre a teoria e prática, como destaca Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 01) um movimento “Da ideia de universidade à universidade de ideias”.

A análise desenvolvida aqui enquanto metodologia e a definição de pesquisa participante utilizou uma investigação tenaz sobre a temática e as propostas objetivadas, não servem, porém como um modelo geral, tendo em vista que a pesquisa participante é produto e produtora de:

diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. Não existe na realidade um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, p. 53, 1981).

O mito da neutralidade científica já foi revelado e pouco ainda se discute sobre tal questão quando se trata de ciências sociais. Portanto uma pesquisa estabelece em primeira instância uma relação social, o pesquisador e o objeto de estudo (um sujeito, uma comunidade, movimentos sociais, etc) o eu e o outro, ou como destaca Buber (1974) o

Eu-Tu e o Eu-Isso, em que ambos representam uma relação dual, mas possuem significados antagônicos.

Embora discordemos em parte sobre a relação que se faz sempre dual, isto é, do Ser que se faz no encontro com o outro, onde o próprio mundo é “duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude” (BUBER, 1974, p.3), compreendemos que o mundo e a relação do Ser com o outro não pode ser explicado pela relação de dualidade, mas na relação dialógica societal, até a relação do ser em si criticada por Buber (1974) é uma relação plural, no sentido de que suas concepções e ações por mais genuínas que sejam em algum momento tem relação com desenvolvendo social que o cerca, seja de forma direta ou indireta, na relação dual, do Eu-Tu e Eu-Isso.

Isso fica ainda mais evidente, o Eu e o Outro, possuem histórias, vivências, sonhos, objetivos partilhados por outros sujeitos que estão co-presentes nessa experiência aparentemente dual, o próprio Ser é formado e constituído por influência singular, dual e plural de forma simultânea e indissociável.

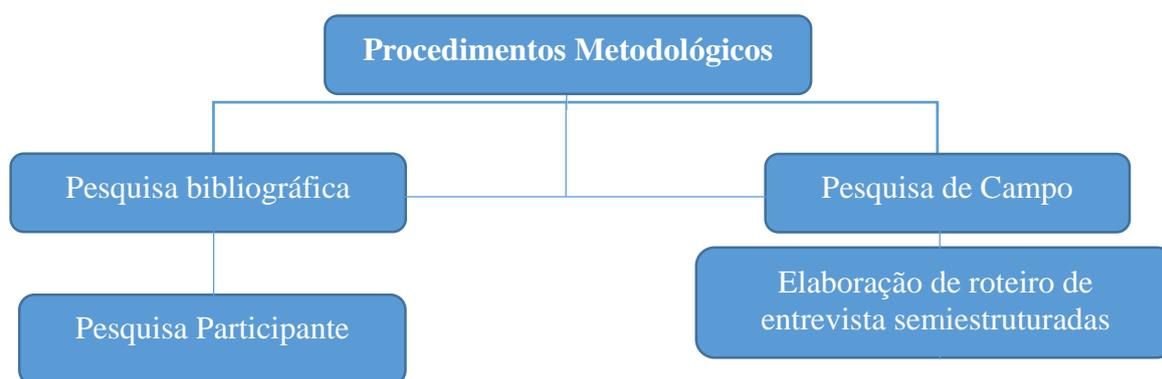
Mas a teoria do Eu-Tu e Eu-Isso de Buber (1974) nos alerta sobre o cuidado no trato do outro na pesquisa, que pode ser visto como “Isso” quando analisado sob uma perspectiva em que o “Eu” se coloca em uma situação de superioridade, ou seja, quando o pesquisador potencializa o termo “objeto” de estudo, em contra partida, podemos estabelecer uma relação de igualdade com o outro, enquanto sujeito, como o Eu-Tu destacado por Buber (1974).

Compreendemos que a produção de uma pesquisa participante de forma mais contemplativa é fundamental, ou seja, no desenvolvimento de uma pesquisa lastreada na relação do Eu-Tu, de troca, na socialização, solidariedade, de igualdade, e articulação entre a teoria e a prática, entre o conhecimento científico e os dramas, tensões, vivências dos sujeitos e a realidade em que estes estão inseridos.

Estas estratégias dão um salto qualitativo na pesquisa, por considerar, ainda que parcialmente, a realidade dos sujeitos, pois só entende a complexidade do meio quem está inserido nele, talvez por esse motivo Popper (2013) tenha destacado que a teoria e hipóteses, em grande medida, devem ser refutadas, pois a empiria nos revela outros elementos que as descontroem e a transformam.

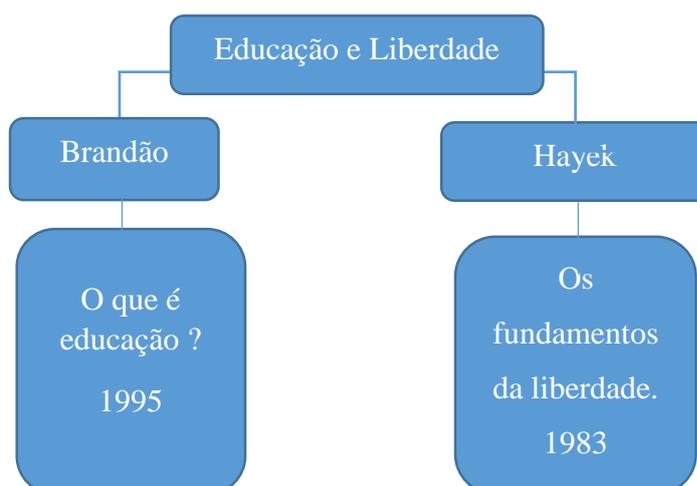
Portanto, compreendemos que “se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos, ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coletas de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita” (MARTINS, 2004, p. 292).

Diante destas questões, apresentamos os seguintes procedimentos metodológicos representados pelo organograma 01; pesquisa bibliográfica, participante, campo e entrevista, nesta etapa utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).



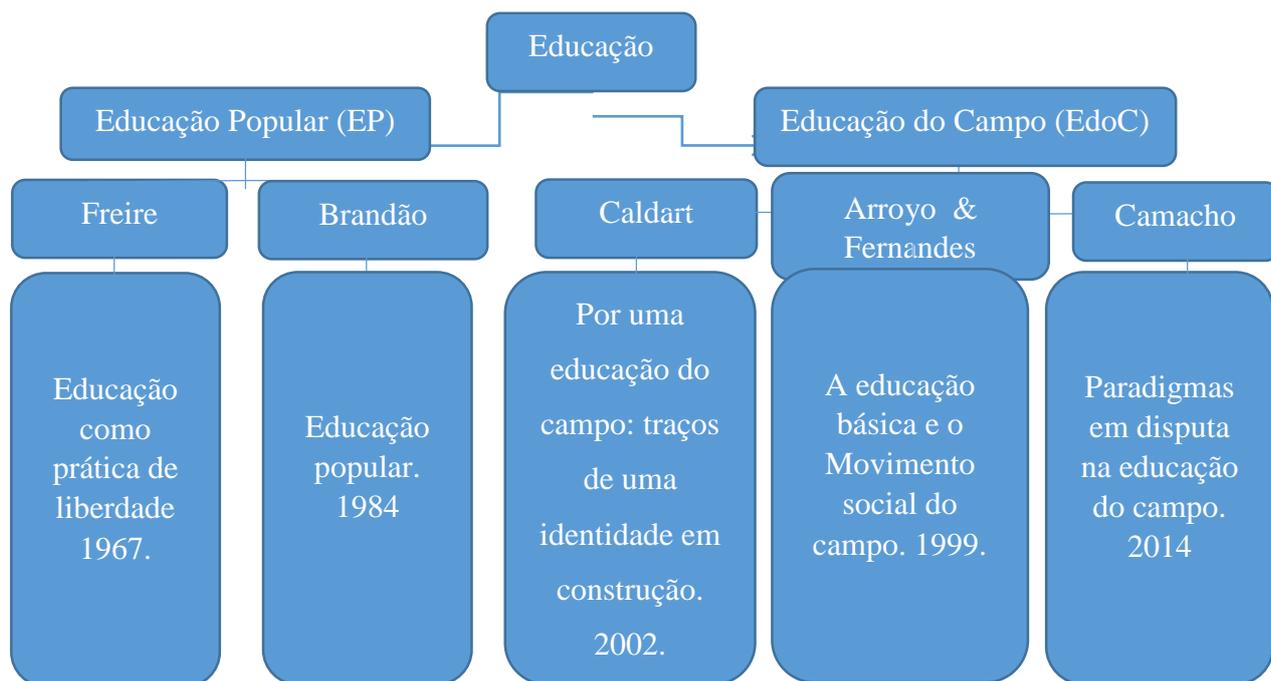
ORGANOGRAMA 1: Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (organizado pelo autor).

Nosso referencial teórico objetiva expor os conceitos principais abordados, além de trazer elementos para dialogar e dar fundamentação para pesquisa. As referencias estão representadas em organogramas: Em educação e liberdade utilizamos os referenciais teóricos Brandão (1995) e Hayek (1983) presentes no organograma 02.



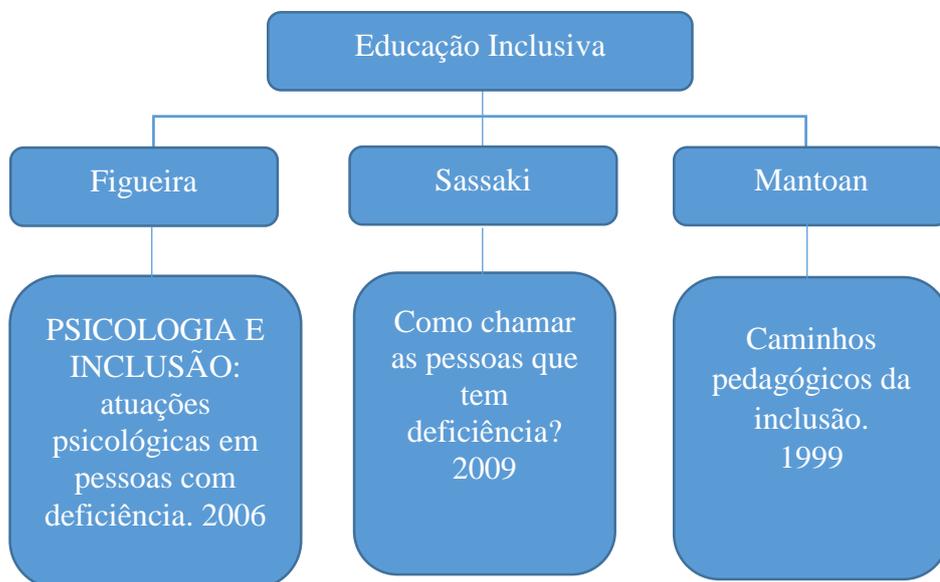
ORGANOGRAMA 2: Referencial sobre o conceito de educação e liberdade (organizado pelo autor).

Educação popular e educação do campo de acordo com os referenciais teóricos que revelam a luta de agentes coletivos por projetos educativos emancipatórios destacados no organograma 03:



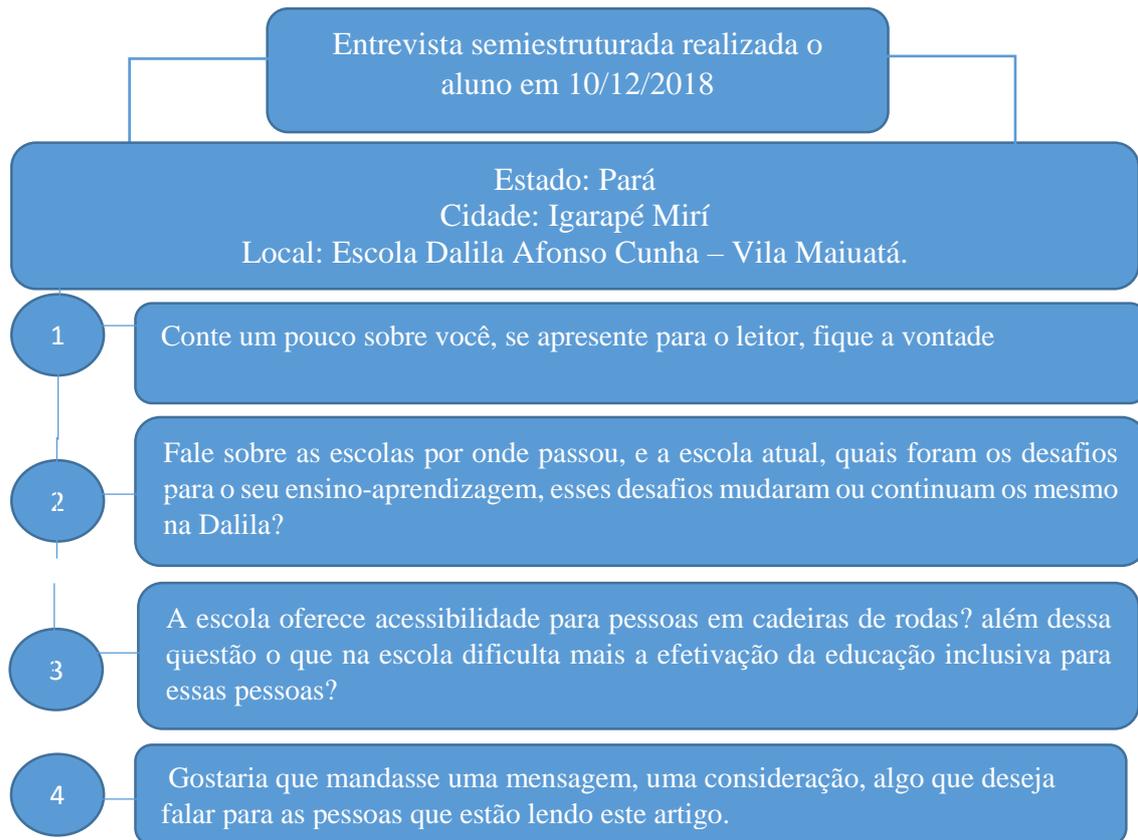
ORGANOGRAMA 3: Referencial teórico para as discussões acerca da educação (organizado pelo autor)

Educação Inclusiva em consonância com os referenciais teóricos presentes no organograma 04.



ORGANOGRAMA 4: Referencial teórico sobre educação Inclusiva (Organizado pelo autor)

As perguntas que serviram de base para a entrevista estão presentes no organograma 5:



ORGANOGRAMA 5: Perguntas da entrevista semiestruturada (Organizado pelo autor)

LIBERDADE EM MOVIMENTO E O MOVIMENTO DA LIBERDADE

Não se pode afirmar com clareza o significado do termo liberdade, daí a noção paradoxal exposta por Cecília Meireles; “ninguém que explique e ninguém que não entenda”. A falta de uma definição clara do termo nasce pela complexidade de interpretações no âmbito da subjetividade atribuindo ao mesmo uma polissemia conceitual.

Sem falar dos adjetivos que o termo pode denotar, tais como; liberdade de expressão, cultural, religiosa, além da liberdade coletiva, individual e subjetiva (HAYEK, 1986). Grosso modo, o sentido de liberdade que utilizamos aqui é o de coletivo, só há liberdade em sociedade, em grupo de indivíduos, com territorialidades e intencionalidades distintas, as quais se sobrepõem, nesse processo há coerção de uns sobre outros (HAYEK, 1986), ambos inerentes a vida em sociedade.

O “sonho humano alimenta” na frase exposta por Cecília, pode ser interpretada como à busca incessante dos sujeitos por independência e autonomia, de romper as correntes da subordinação contra aqueles que objetivam e praticam a coerção. Nesse sentido, liberdade e coerção são elementos interdependentes (HAYEK, 1986), são pares

dialéticos. Assim como o conhecimento pode significar uma prisão para alguns, ele pode ser compreendido, também, como possibilidade de liberdade, luta, resistência e recriação, ou seja, do mesmo modo em que há educação que aprisiona, há educação que liberta (FREIRE, 1999).

Daí o porquê de compreender a educação como um elemento libertador, a própria luta pela educação é um ato de liberdade (FREIRE, 1999), as pessoas em cadeiras de rodas que lutam por uma educação inclusiva, uma escola com acessibilidade, estão cobrando um direito e também exercendo um movimento de liberdade.

Quando os projetos educativos não consideram as diferenças, tal como a acessibilidade para as pessoas em cadeiras de rodas, metodologias de inclusão e participação dos educandos que possuem uma necessidade peculiar, não estão apenas negando um direito aos mesmos, mas potencializado a educação como prisão e a cadeira de rodas como correntes, e não como uma diferença e suas possibilidades.

Estes projetos educativos que aprisionam são hegemônicos, praticam uma coerção frente aqueles projetos contra hegemônicos que buscam a liberdade. Nesse sentido, a própria liberdade possui um sentido educativo. Valorizar a liberdade enquanto ação pedagógica é fazer a leitura de que no conflito, no enfrentamento, na luta pelo direito e pela liberdade em si, os sujeitos agem como um ser livre (liberdade em movimento) ainda que estejam lutando por mais liberdade (movimento da liberdade).

Lutar por uma educação articulada a liberdade e a valorização ou simplesmente o respeito às diferenças nos permite pensar, ensinar e educar que outro projeto educativo é possível, diferente deste paradigma imposto como uma educação para o mercado, de uma educação como mercadoria ou capital Mészáros (2005), que não valoriza os sujeitos e suas diferenças.

EDUCAÇÃO POPULAR, A BASE PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA, EMANCIPATÓRIA E INCLUSIVA

A educação está presente em cada ação social, ela é parte da sociedade e suas relações entre sujeitos e o espaço, em todas as suas dimensões e escalas, nos caminhos e descaminhos, no cotidiano, na ação (coletiva e individual) a educação se faz presente, ou seja, ela é diversa, o que temos de fato são educações (BRANDÃO, 1995).

A educação também é diversa e dinâmica, a educação de décadas atrás não é a mesma da atualidade, e, atualmente a educação não é a mesma em todos os espaços, assim como a cultura, a religião, as tradições, as vivências, as experiências, também são diversas e dinâmicas com a dinâmica da sociedade.

Isso sugere que estas transformações são inerentes à educação, assim como a transformação da sociedade no tempo e espaço, isso ocorre porque “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967 p. 35) a educação se

dá com o movimento da sociedade em suas múltiplas dimensões e escalas. Esta indissociabilidade entre educação e sociedade nos possibilita compreender que ela também é composta pelas contradições e intencionalidades presentes no bojo das relações sociais que movimentam a sociedade. Portanto a educação foi historicamente, e ainda é, utilizada como instrumento ideológico para dominação de alguns agentes sobre os demais, e manutenção deste *status quo*, mas também como instrumento de liberdade, com uma educação contra hegemônica.

É nesse sentido que o pensamento freireano indica que a educação não é indiferente a um projeto de sociedade, e conseqüentemente de um modo de produção. Tratando-se do capitalismo, como destaca Mészáros (2005), isso não é diferente, o modo de produção capitalista a utiliza estrategicamente para geração de capital, seja através da produção e reprodução de uma educação alienada e alienante (FREIRE, 1967), seja através da negação e/ou exclusão do acesso a ela para um determinado grupo de sujeitos.

Outra forma de manter a ordem vigente ocorre a partir da precarização do ensino público e viabilizando o acesso a educação de mais “qualidade” apenas para um grupo privilegiado que pode pagar por ela. A educação assim como uma constelação de outras relações e elementos foi inserida no mercado, sob a égide da lógica e racionalidade capitalista, ela é uma “mercadoria” (MÉSZÁROS, 2005), portanto é ilusão conceber na tutela deste sistema, uma educação que não seja para sustentar a lógica hegemônica, opressora e desumanizante.

Ademais, para romper com essa perspectiva é necessário construir uma “educação para além do capital”, pois o capitalismo é “irreformável”, (MÉSZÁROS, 2005), portanto como sugere Freire (1967, p. 36) a opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “educação” para o homem-objeto ou Educação para o homem-sujeito.

Este paradigma educativo para além do capital está sendo construído no bojo dos movimentos sociais ao longo da história, articulados com pesquisadores críticos do modelo educativo que visa apenas a reprodução da lógica societal dominante e modo de produção, considerando as distintas realidades, cultura e valores próprios que refletem uma educação popular e contra-hegemônica.

Portando são os grupos coletivos que passam a lutar em prol de uma educação popular com bases fundamentais lastreadas na liberdade e autonomia (BATISTA, 2005). O paradigma da educação popular nasce como projeto educativo alternativo e contrário ao modelo de pedagogia que exclui e oprime os sujeitos do processo dialético de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1987).

É possível compreender a educação popular como; 1- um reflexo e parte da luta e experiências dos movimentos sociais (BATISTA, 2005); 2 - Um projeto educativo (em construção) para as classes populares, inferindo ao sujeito não apenas uma condição de alvo, mas agente do processo educativo (BRANDÃO, 2002); 3 – A educação popular

rompe com aquela perspectiva atomística que resume a educação à instituição escolar (BRANDÃO, 2002), ela ocorre em diferentes espaços e por diferentes relações sociais, ainda que a intenção não seja educar. ; 4 – A educação popular deve ser compreendida como um elemento de resistência e emancipação dos sujeitos, que não apenas valoriza as diferenças culturais, políticas e econômicas, mas como instrumento de luta pela liberdade (FREIRE, 1987), ou seja, substancialmente, diferente do sistema forma de educação que “produz instruídos e excluídos, e se nutre de repetir como retórica da educação aquilo que nega como prática na escola”. (BRANDÃO, 1984. p. 30).

Nos espaços agrário temos um modelo educativo que objetiva contemplar a realidade do campo e os sujeitos que fazem parte desse universo extremamente complexo, a Educação do Campo (EDOC) que também é popular, como veremos a seguir.

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A compreensão da educação associada ao território é imprescindível para compreender não apenas o projeto educativo dos movimentos sociais, como suas lutas por outro projeto de sociedade (CALDART, 2002). Uma educação contra-hegemônica é fundamental nesse momento de avanço da agricultura capitalista no campo.

Os movimentos sociais camponeses fortalecem sua bandeira de luta em prol de um projeto educativo que também é popular, tendo como premissa, a importância e inseparabilidade da Educação⁴ com outras dimensões que envolvem a luta por uma sociedade mais justa e digna e a reprodução dos territórios e territorialidades intrínsecos ao seu modo de vida. Este projeto educativo é conhecido com Educação do Campo.

A criação de um projeto de Educação do Campo está relacionada com as experiências educativas alternativas que os movimentos socioterritoriais camponeses, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), vinham desenvolvendo em acampamentos e assentamentos. Elas foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990. Com os esforços conjuntos de algumas entidades, formou-se, em 1998, a Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. (CAMACHO, 2017, p. 655)

Portanto nas últimas décadas as lutas dos movimentos sociais do campo, sobretudo, do MST, colocam em pauta de debate para a sociedade, e principalmente para o campesinato, a educação como um dos elementos prioritários para os todos os sujeitos,

⁴ Paulo Freire faz esta distinção de educação com “e” minúsculo e Educação com “E” maiúsculo, para distinguir a importância da Educação protagonizada pelos sujeitos que buscam nela a autonomia e liberdade em detrimento da educação orquestrada pelo capital alienante e carcereiro.

não apenas como crítica ao paradigma de educação vigente, nem como denuncia a questão estrutural das precárias escolas rurais, mas por outra educação.

O projeto educativo no bojo dos agentes coletivos camponeses busca inserir o camponês no processo de ensino aprendizagem não como mero espectador, mas como sujeito deste grande movimento chamado “Por uma Educação do Campo”, este “do” é carregado pelo sentido oposto do verbo “estar”, contemplando “ser” e pertencer ao campo.

Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente a histórica luta de resistência camponesa. Ela têm os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses. Esse é um dos elementos importantes de sua essência (FERNANDES, 1999, p. 48).

Nesse sentido o camponês não precisa de uma educação que esteja no campo, mas de uma educação que seja do campo, que valorize suas práticas, suas culturas e identidades, que reproduza suas lutas, suas crenças e seus territórios e não um conjunto de territorialidades deslocadas. Segundo Fernandes (2005) as territorialidades deslocadas é um processo geográfico pautado em um conjunto de ações e/ou relações que se manifestam ou são reproduzidas em territórios diferentes daqueles que as originaram. Em nossa avaliação esse processo geográfico pode ocorrer de forma espontânea ou estrategicamente e ideologicamente planejada sustentada por interesses e intencionalidades como ocorre em grande medida na educação rural.

O grande problema não é o contato dos sujeitos com outras relações (de outros territórios), mas a priorização no processo educativo e na prática pedagógica, bem como nos materiais didáticos em reproduzir territorialidades outras, construindo um território imaterial (educação) que ignora o território (campo) em que está inserido, e toda sua complexidade, envolvendo o modo de vida e produção, mas que a luz dos movimentos sociais adquirem, além destes, outros sentidos lastreados nas conflitualidades e enfrentamentos políticos contra hegemônicos.

Portanto, lutar por uma Educação do Campo é dar sentido e significado as escolas no campo e ao processo educativo a partir de territorialidades engajadas, daquelas construídas e reproduzidas pelos Movimentos sociais e ou comunidades e seus territórios. Destacamos aqui a Educação do Campo no seu sentido de luta e resistência, pois são estes valores que presenciamos nas escolas do campo, a forte presença da política enraizada no processo educativo.

Um dos elementos estruturadores do processo de luta por uma sociedade mais digna ocorre através da educação, elemento este negligenciado aos sujeitos do campo por séculos de nossa história, e se configura de maneira ainda muito nefasta na atualidade. Este cenário excludente e opressor dos povos do campo e de seus territórios no processo

educativo vem adquirindo significativos avanços com a luta dos movimentos sociais, mas ainda se configura por um estado precário (porém como centelha de esperança de uma educação de qualidade que represente o campo).

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: 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; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (CALDART, 2002, p. 13)

Nesse sentido, quando falamos em educação, estamos falando de experiências que não se resumem aquela da escola, mas que estão vinculadas a todas as dimensões da existência humana, no campo isso não é diferente - talvez seja até mais evidente - para entender a luta pela educação.

Quando destacamos a educação como direito de todos compreendemos que a Educação do Campo antes mesmo de constituir como uma política pública específica, ela já estava inserida na educação como direito de todos. Direito negligenciado ao campo, sendo tratado como um problema estrutural, ou seja, com a falta do espaço físico das escolas no campo, pouco importando o conteúdo pedagógico e metodologia de ensino configurando-se em grande medida como reprodução da educação da cidade (ARROYO, 2004).

Essa perspectiva da educação do campo como política pública veio conquistando centralidade a partir das lutas dos movimentos sociais e com a II Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004 é consolidada pela palavra de ordem; “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.(MOLINA. 2012, p. 587).

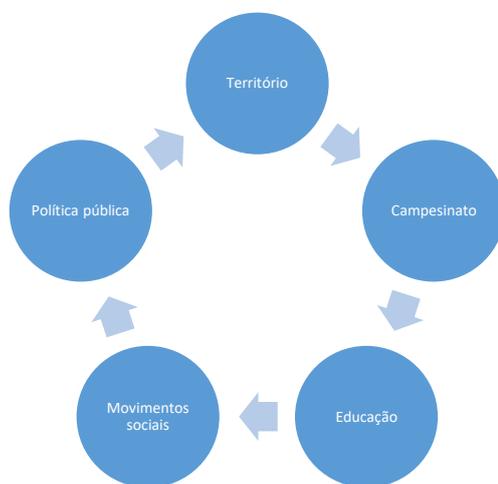
Os aspectos legais são imprescindíveis para o projeto educativo voltado para o campesinato com fundamentos que garantem a educação do campo como direito dos sujeitos do espaço agrário. Tal imprescindíveis de parte da premissa que aponta para o histórico descaso na construção de políticas públicas voltadas para este espaço, ou ainda das normas e critérios de uma educação que não representa os anseios e perspectivas da realidade do campo e do campesinato.

Essas questões formam basilares para dá escopo a uma nova compreensão da luta dos movimentos sociais, não basta lutar pela educação, mas por outro projeto educativo. Logo, por marcos legais para fazer garantir esse direito prescrito na constituição federal de 1988, a educação como direito fundamental de todos e “todas”, independente de cor,

raça, etnia, gênero, e dos espaços em que os mesmos estão inseridos. A educação assume também diferentes especificidades em territórios distintos onde estes sujeitos fazem ela acontecer, se tratando da educação do campo, portanto, busca contemplar “as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica” (BRASIL, 2006, p. 24).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, esboça decretos importante para as garantias do direito a educação para o campo brasileiro, tendo em vista que ela além de estabelecer, conteúdos e metodologias próprias para a efetivação da EdoC, ela garante legalmente que as escolas do campo não sejam fechadas sem uma justificativa plausível (LEI Nº 12.960, de 27 de março de 2014).

É fundamental lutar pela Educação do Campo como política pública porquê ela é um direito e deve ser portanto inserida no âmbito das ações do Estado que garantem esse direito. Molina (2012) destaca a tríade estruturante da Educação do Campo como; campo-políticas públicas-educação, nessa perspectiva compreendemos o território como um elemento fundamental que melhor representa toda a complexidade do campo em uma perspectiva geográfica. Além disso diante do debate paradigmático inscritos nos projetos educativos do campo, avaliamos ser fundamental compreender o campesinato nesta interpretação, portanto os elementos estruturantes da educação do campo em nossa perspectiva contempla os seguintes elementos:



ORGANOGRAMA 6. Elementos Estruturantes da Educação do Campo (organizado pelo autor).

É fundamental compreender os sujeitos desta educação, dessa forma é preciso vislumbrar a diversidade dos sujeitos, seus distintos modos de vida, relações e contradições no campo. A educação do campo é um o processo de resistência e recriação, não apenas para articulação dos movimentos sociais, mas de todos os camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais em geral, que tiveram

esse direito negado em tosa a história brasileira. Nesse sentido precisamos entender que educação do campo é essa que contribui para a organização e emancipação dos sujeitos:

[...] se pensarmos o campesinato como classe em vias de extinção, não será possível de entender a necessidade de construção da educação adequada às especificidades do campesinato. Não faz sentido pensar a construção da educação para o modo de vida e a classe social que estaria condenada ao desaparecimento, mesmo que não seja o desaparecimento físico, mas de sua condição social. (CAMACHO, 2017, p. 657).

A educação do campo não está ausente do debate paradigmático (CAMACHO, 2017), ela é um território imaterial que está em disputa, o PQA (Paradigma da questão Agraria) de tendência camponista e o PCA (Paradigma do Capitalismo Agrario) entram em conflitualidades na dimensão educativa por meio de propostas educativas distintas para o espaço agrário. Compreendemos e defendemos que a educação do campo é um projeto “construído política-ideologicamente a partir da tendência camponista do PQA”. (CAMACHO, 2017. P. 650) tendo como protagonistas os próprios camponeses.

UM SOBREVÔO SOBRE OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Após a Declaração de Salamanca a educação especial ganhou uma nova roupagem, ela é mais do que o atendimento especializado para os diferentes sujeitos e suas necessidades, ela é inclusiva, mas uma inclusão que não se limita aos muros da escola, e sim pressupõe uma educação dos sujeitos na sociedade e da sociedade.

Uma inclusão que não seja escolar apenas, mas social, deve mostrar para a sociedade que estes sujeitos podem e devem contribuir como qualquer outro, dessa forma ela busca contemplar as diferenças, mas não apenas no âmbito cultural, político e social enquanto características próprias do meio em que está inserida, neste caso o campo, mas as singularidades de cada pessoa, como as pessoas com deficiência, física ou intelectual, devendo assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos, nesta perspectiva, os desafios para a educação inclusiva do campo, são muitos, porém necessários.

Dentro desta perspectiva, no Brasil foi constituído o Atendimento Educacional Especializado (AEE) prescrito pelo Decreto nº 7. 611/2011. O atendimento educacional especializado (AEE) é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma: complementar à formação do estudante com deficiência,

transtorno globais de desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos alunos; e suplementar à formação dos estudantes com altas habilidades e superdotação, termos estes que vem caindo em desuso, pelo fato de não se referir, apenas, aos sujeitos com deficiência (SASSAKI, 2005).

No Decreto 7.611/2011, é possível identificar o público alvo da educação especial, como as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, sendo que segundo o §2º no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Segundo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, deficiência física é : "alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções".

Nossa pesquisa trata sobre a deficiência física e, sobretudo acerca da experiência prática do aluno com Paralisia cerebral do lado esquerdo, segundo a associação de paralisia cerebral – PC de Coimbra, trata-se de “uma perturbação do controle da postura e movimento que resulta de uma anomalia ou lesão não progressiva que atinge o cérebro em desenvolvimento”⁵

É preciso compreender que apesar do comprometimento das funções físicas, a mente dos sujeitos com Paralisia Cerebral tem funcionalidade normal, caracterizando enquanto deficiência física e não intelectual como o termo “cerebral” pode denotar. Por isso o aluno possui bons rendimentos nas matérias, estando aprovado no 3ª ano do ensino médio e estuda a possibilidade de se mudar para a capital com intuito de fazer uma faculdade.

Nesse sentido é imprescindível dar condições básicas de acessibilidade para que os sujeitos com PC possam ter um bom desempenho, inclusive garantido pela lei de acessibilidade com normas claras estipuladas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), a lei da acessibilidade (Lei Nº 10.098/2 000), os parâmetros da Norma Brasileira NBR-9050, porém é evidente que os diferentes espaços, incluindo as escolas, não seguem, por vários fatores, os rigores necessários destas regras, sobretudo as escolas do campo, a escola Dalila não foge a regra como podemos ver na figura 01, onde podemos ver a entrada e saída principal de acesso à escola.

⁵ Disponível em: www.apccoimbra.org.pt.

Para debater acerca da educação especial na perspectiva inclusiva, acessibilidade e os desafios que as diferenças e diversidades nos oferecem enquanto possibilidades, nos instiga destacar algumas nuances importantes para serem consideradas a *priore*, tais como; o que são diferenças? até onde somos diferentes? Como contemplar a diversidade das diferenças?

Obviamente não temos a pretensão de responder tais perguntas nesta pesquisa, na realidade aqui temos mais problematizações que soluções, mais questões que respostas. Porém o debate sobre o que o desconhecido representa enquanto barreira e possibilidade, talvez seja o primeiro passo para futuros saltos rumo a compreensão do “outro”.

Porém, ainda é muito evidente os problemas causados pela ausência ou pouca eficiência do Estado no trato da educação inclusiva, como podemos perceber no caso do aluno residente de Igarapé Miri - PA, vila Maiuauautá de 22 anos, segundo ele sua família percebeu que ele tinha paralisia cerebral quando tinha 2 anos de idade, começou a frequentar a escola com 7 anos e hoje concluiu o ensino Médio na escola Dalila Afonso Cunha.

Figura 1: Entrada da escola Dalila Afonso Cunha



Fonte: Reis (2018)

Segundo o aluno:

Escola Antônio da Costa onde eu me encontrei pude ser feliz com pessoas legais, escola Aracy foi a mesma coisa, escola Dalila Afonso Cunha só tenho uma palavra eu amei estudar lá eles deixam eu ser eu

mesmo claro com desafios e dificuldades, ela precisa melhorar muito sim, mais fora isto os professores são bons.

Como podemos ver na figura 01, uma das questões que precisam ser melhoradas é sem dúvida, a acessibilidade, começando pelo acesso à escola, a comunidade, os alunos, professores e as pessoas que trabalham na escola tem um peso importante que faz a diferença, pois contribuem para a inclusão do aluno.

O aluno destaca que:

As escolas por onde eu passei não ofereceram acessibilidade para mim, elas tem que ser melhoradas, o acesso e estrutura da escola, senão tiver dificulta sim, mas fui primeiro [pessoa com deficiência] a estudar nela, mas mesmo assim a educação pra mim foi ótima, mas precisam melhorar também

Compreende as dificuldades de estudar em escolas sem, ou com pouca acessibilidade, nem uma das escola em que estudou possuía uma estrutura preparada para receber um aluno com deficiência, ainda que reconheça o esforço de todos em proporcionar uma inclusão, sabe que pode e deve ser melhorada para que o processo escolar inclusivo seja realizado de modo mais eficiente.

Quando o pensamento Hayekiano destaca que ser livre é inerente a condição de Ser, nos leva a dialogar com a concepção freireana em que a educação é parte do ser humano, Liberdade-educação, portanto, são uma só, no sentido em que ambos são interdependentes na vida em sociedade, há uma confluência entre estes elementos de modo que um não existe sem o outro.

Estas concepções nos levam a compreender um sentido mais amplo de liberdade, enquanto sua dimensão para além do movimento concreto, mas do movimento de luta contra aquilo que busca nos aprisionar, ser livre é meio e não o fim, é o processo de luta pela liberdade, a educação ganha outro significado, para além da escolarização, ela o fio condutor para alcançar a liberdade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE E DIFERENÇAS

A diversidade nos leva a compreender a multiplicidade da liberdade, tal como Brandão (2002) afirma sobre a existência de educações, compreendemos também que existam liberdades, quando se trata de pessoas com deficiência isso também se aplica. Nesse sentido Figueira (2006) levanta questões interessantes, entre elas acerca de uma sutil diferença entre a realidade que vemos e aquela tal como ela é, ele nos instiga pensar

que muitas vezes, formamos opiniões, criamos imagens e estipulamos conceitos baseados no que vemos de imediato ou pior, nos baseamos naquilo que queremos ver. É a partir desta premissa que compreendemos a necessidade de iniciar um debate ou reflexão sobre imagem e conceito social da “deficiência”⁶.

Há quem diga que não existe nada mais estranho do que o desconhecido, por isso criamos pré-conceitos, muitas vezes, sem tentar, minimamente, um esforço para compreendê-lo, mas estes pré-conceitos não são sempre imediatos ou espontâneos, e sim algo construído historicamente por uma sociedade⁷ (SASSAKI, 2005), esta por sua vez, segundo a autoria é repleta de padrões e modelos, normas e regras, muitas necessárias, outras nem tanto, fruto de caprichos, vaidades ou simplesmente ideologia, mas o maior problema é que tudo aquilo que foge a regra, que não se encaixa no padrão, torna-se descartável como uma coisa, um objeto.

Se tratando da pessoa com “deficiência,” utilizaremos este termo, pois é o mais aceito atualmente, ainda que muitos buscam questionar o termo como um conceito pejorativo fazendo analogia com o termo deficiente, o qual deriva do latim “*deficiens*” que significa falha, ausência. Porém, atualmente, pessoas com deficiência, é compreendido como o mais adequado, o que em certa medida significa um avanço, pois ao longo da história várias nomenclaturas foram utilizadas para designar estes sujeitos, tal como destaca Sasaki (2005), de fato de forma pejorativa e ofensiva, como; defeituosos, incapacitados, entre outros, o autor chama ainda a atenção para o desuso do prefixo “portador”.

A tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra “portadora” (como substantivo e como adjetivo). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo, não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena. (SASSAKI, p. 06. 2005).

Para o senso comum os sujeitos com deficiência física desviam-se do “modelo” social (não se sabe, exatamente a razão, pois intelectualmente e fisicamente não existe ninguém igual), daí o porquê da sua exclusão, do seu isolamento por parte de parte de algumas parcelas da sociedade. Por séculos na história essa foi maneira de lidar com a situação, quando os sujeitos não se “encaixavam” em nenhum grupo, ou melhor, “encaixavam-se” no grupo dos que não se “encaixavam” como se fosse uma coisa, um objeto, algo para ser colocado em uma “caixa” e ser descartado.

⁷ A sociedade por si só já é uma construção humana, ela em todas as dimensões, culturais, políticas e econômicas são ao longo do tempo lapidadas por sujeitos (individuais e coletivos) carregados de contradições e intencionalidades.

Esse movimento que objetiva ou coisifica a vida é uma das formas dos sujeitos enfrentarem o que desconhecem ou não entendem, e isso é reproduzido ao longo do tempo como verdade, ou melhor, como algo “normal”, a vida do outro incompreendido é coisificada, desumanizada.

A sociedade brasileira vem incorporando preconceitos que encara a deficiência como um problema, segregando essas pessoas do convívio social, seja pela ideia – equivocada – de que são inúteis socialmente e, precisam de caridade ou superproteção, seja através daquela concepção que os colocam em pedestais quando alcançam um bom emprego, um título, ou algo parecido, criam em torno destes sujeitos imagens de um herói, um fora do comum, isso é muito evidente quando falamos em superdotados, o que, não deixa ser um pré-conceito, e também mantem o sentido de “anormalidade”, mas afinal o que é “normal” se ninguém é igual?

Considerar as diferenças como um valor dentro de sala representa uma ruptura com qualquer modelo de educação que segue paradigmas e estereótipos, ela é revolucionária, tal como afirma (MANTOAN, p. 25, 1999) O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.

Este tema passou a ser abordado com muita ênfase a partir dos anos 80 do século passado, segundo Figueira (2006), isso ocorreu, sobretudo, pela manifestação das pessoas que realmente compreendem a situação em toda sua complexidade, ou seja, as pessoas com deficiência, nessa época alguns destes sujeitos soltaram a voz de protesto, questionaram a falta de oportunidades, criticavam as imagens criadas de pessoas inferiores e incapazes, se expressaram através da escrita, da mídia, dos feitos comprovando suas capacidade. A ideia é mostrar que diferentes todos nós somos, e isso não é barreira para ninguém, estas articulações foram o inicio de uma luta por igualdade em direitos e respeito as diferenças, são estes sujeitos que devem construir, como o Figueira (2006) destaca, a sua própria imagem.

Estes preconceitos não foram criados apenas por pessoas comuns, como bem destaca Figueira (2006), muitos pesquisadores, doutores, estudiosos estipulavam e reproduziam imagens e conceitos rasos do que não conseguiam compreender, se tratando da “deficiência” intelectual isso não é diferente, o autor destaca o fato de *Langdon Down*, medico inglês que ao se referir as pessoas com síndrome de *down* os nomeou de idiotas mongóis, como se estes sujeitos estivessem em um estagio de retrocesso da evolução humana, daí o porquê da referência com os mongóis (muito embora essa sociedade seja dona de uma rica história) por ser uma sociedade antiga, não foram poucos os estudiosos que criticaram sua teoria de retrocesso evolutivo.

É importante compreender então as duas origens para o preconceito em Figueira (2006), o primeiro seria a aversão ao desconhecido, que sempre vem acompanhada pelo

sentimento de medo (o medo do outro, do diferente, da incógnita, do indecifrável), por isso gera o afastamento, a renúncia, o banimento do “grupo”, daí a ideia do desconhecimento ser a matéria prima da segregação. (FIGUEIRA, 2006).

O outro tipo de preconceito seria aquele que funcionaria como uma superioridade, onde são apontados defeitos, erros e fraquezas que marginalizam o outro. O principal problema do preconceito é a consequência dele nas pessoas com deficiência, que geram problemas maiores do que qualquer dificuldade de mobilidade, eles aprendem a desconfiar dos outros e até de si próprios. Segundo o aluno:

Os efeitos do preconceito nas pessoas pode ser desastroso, mas falando de mim, busco bloquear estes efeitos de modo que ao me olharem como coitadinho devido minha deficiência, isso não me impeça de fazer varias coisas que eu quero fazer

Ainda dentro deste raciocínio, é interessante a questão dos estereótipos, ou seja, as diferentes imagens reproduzidas destes sujeitos e concebidos no interior da sociedade, é curioso que Figueira (2006) tenha colocado imagem e conceito como algo próximo, quase como sinônimos, curioso e, obviamente, provocativo, o autor nos revela que as imagens, pré-conceitos e estereótipos são (re) produzidos sem qualquer cuidado face aquilo que desconhecemos, neste caso, dos sujeitos com alguma “deficiência”.

Figueira (2006) aborda três conjuntos de estereótipos (imagens) principais: ou seja, além dos pré-conceitos supracitados, como o de vítimas (os coitados) e heróis (os super-humanos), outra espécie de estigma (negativo) que também é designado às pessoas com deficiência, é a ideia de que estas pessoas não são confiáveis, são tratadas como vilões, sobretudo, no que diz respeito a “distúrbios intelectuais” o que é muito problemático, haja vista que isso não contribui em nada com a condição destas pessoas que com o apoio necessário são perfeitamente capazes de assumir responsabilidades e contribuir como qualquer outro sujeito, para a sociedade, ignorar a necessidade específica não é a solução, muito menos coloca-la como prisão para capacidades outras da pessoa com “deficiência”, o importante além do apoio é reconhece-las como diferentes e não como anormais, com alguma dificuldade em realizar algumas operações e não incapacitadas.

Dentre as questões paradigmáticas também é interessante destacar a dinâmica de abordagens e perspectivas inseridas nos debates da educação para sujeitos com Deficiência, tal como a inclusão e integração. Fala-se constantemente, no senso comum, em integração e inclusão como termos sinônimos ou equivalentes, na realidade segundo Mantoan (1999), existe uma diferença colossal não apenas de sentido em si, mas como uma escolha que simboliza uma perspectiva teórica e metodológica.

Inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência consistiram em uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (Mantoan, p. 16, 1999)

Nesse sentido compreendemos que o conceito de inclusão representa mais fielmente a educação como fio condutor do desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos com deficiência e com todos que estão inseridos em seu cotidiano, na escola ou fora dela. Tendo em vista que a educação não ocorre apenas nos espaços delimitados pelos muros das escolas, mas em todos os espaços e tempos, isso sugere todas as relações sociais são inerentes à educação, tal como o próprio espaço em que os sujeitos estão inseridos, isso ocorre porque “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967 p. 35).

A educação carrega em si, temporalidades e espacialidades distintas, com práticas, experiências, vivências diversas, as quais também são educativas e educadoras (FREIRE, 2005). Todavia a Educação escolar, em grande medida desconsidera tais experiências e diversidades, o que ocorreu no campo, e potencializado quando tratamos dos educandos com deficiência, os quais ficam a margem do processo de ensino aprendizagem, tal como Paulo Freire já alertava, existe uma conflitualidade, basicamente entre dois tipos de educação, aquela para o homem-objeto ou Educação para o homem-sujeito”. (FREIRE, 1967, p. 36). A educação inclusiva reconhece o sujeito e suas diferenças como sujeitos. Mas como não há mal que sempre dure, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e os especialistas, o poder das avaliações e da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E como não há bem que sempre “ature”, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos aqueles que colocam exclusivamente nos ombros dos alunos com deficiência a incapacidade de aprender. (MANTOAN, p. 29, 1999).

Portanto, uma escola inclusiva significa uma escola em que os alunos com dificuldades de aprendizado, independente da natureza dessa dificuldade ou simplesmente por questões de diferenças sociais, físicas, intelectuais, etc., devem estar no processo de aprendizagem junto com os demais alunos para evitar discriminações, isolamentos e exclusões; e potencializar uma sociedade mais inclusiva. O aluno relata sua experiência de estudar em uma turma regular:

É fundamental para uma pessoa com deficiência estudar em uma sala regular, pois considerando minha experiência pude interagir com os

outros alunos mostrando a minha capacidade, e deve ser independente das diferenças das pessoas.

Este conceito (inclusiva) está longe da realidade prática, seja por falta de preparo dos sistemas educacionais, desde a capacitação dos envolvidos em educação até nos conhecimentos sobre os alunos com deficiência, seja por falta de vontade política, um exemplo disso são as poucas políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência no Brasil, e não resta muita esperança no atual governo eleito cujo o plano de governo não possui uma linha, uma frase, ou uma palavra voltada para os 45,6 milhões de brasileiros com deficiência segundo os dados do censo de 2010 realizados pelo IBGE, revelando o trágico prenúncio de um futuro sem ou com poucos avanços, cabe a nós dar saltos mais altos para ultrapassar as barreiras do preconceito, do retrocesso e de tudo aquilo que busca aprisionar a liberdade que o “sonho humano alimenta”.

CONSIDERAÇÕES

Nas últimas décadas houveram avanços principalmente legais quanto a implementação de uma educação do campo e inclusiva, integrada e participativa. Isso nem sempre representa uma vontade política dos agentes públicos e Estado, mas é resultado de luta e reivindicações de sujeitos, individuais e coletivos, por direito a uma educação de qualidade para o campo, que acabam se refletindo em políticas públicas e leis que amparam a sociedade. No Brasil, o sistema educacional ainda possui uma constelação de desafios no que tange a educação inclusiva e do campo.

A educação inclusiva, participativa e integrada não deve ser uma luta de um grupo seletivo, ela é um desafio para os mais diferentes e distintos grupos sociais. Educação enquanto um direito, deve ser analisada de forma indissociável aos outros direitos, pois todos são necessários e contemplativos, segundo Arroyo (1999) a negação de um direito, seja ele qual for, interfere diretamente nos demais, inclusive no direito básico do ser humano, o direito a vida com dignidade.

Precisamos avançar na luta por uma educação de todos e para todos, destituída de preconceitos, de uma educação humanizadora, parafraseando Paulo Freire se a educação sozinha não muda o mundo, tão pouco o mundo muda sem a educação, a educação sozinha não nos faz livres, tão pouco alcançamos a liberdade sem a educação.

A relação entre liberdade-educação revela que o ser social se constitui como sujeito que necessita de uma multiplicidade de elementos para viver de forma digna e que suas diferenças não devem ser vistas como correntes que aprisionam, mas como elementos necessários para contemplar a liberdade, portanto a educação inclusiva do campo compreende a diversidade como instrumento utilizado através da educação para alcançar a liberdade.

Compreendemos, portanto que é necessário de uma (re)educação social mais humana, os desafios da educação inclusiva do campo são de todos, e não apenas do professor ou do aluno com deficiência, mas dos outros alunos, funcionários, e da sociedade em geral. É preciso de um trabalho coletivo de conscientização social em prol da educação inclusiva do campo, e o espaço escolar é estratégico nesse sentido em todas as etapas e processos de ensino para o educando com deficiência, enquanto futuros pais, profissionais de diferentes áreas e cidadãos em geral. Os resultados revelam que os desafios da educação inclusiva são de todos, e não apenas do professor ou do aluno com deficiência, mas dos outros alunos, funcionários, e da sociedade em geral. É preciso de um trabalho coletivo de conscientização social em prol da educação inclusiva do campo, e o espaço escolar é estratégico nesse sentido em todas as etapas e processos de ensino para o educando, enquanto futuros pais, profissionais de diferentes áreas e cidadãos em geral.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G ; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o Movimento social do campo**. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. São Paulo, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1967
- FIGUEIRA, Emilio. **PSICOLOGIA E INCLUSÃO: atuações psicológicas em pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, Ed. Wak, p. 25-61.
- MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 1999.
- SASSAKI. Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que tem deficiência? VIDA INDEPENDENTE: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003
- BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SANTOS, B. de S. (1999). Da ideia de universidade à universidade de ideias. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.
- BUBER, Martin. Eu e Tu. São Paulo: Moraes, 1974.
- POPPER, Karl Raimund. A lógica da pesquisa científica. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- MARRE, J. A. L. A construção do objeto científico na investigação empírica. Cascavel: Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 1991. (Digitado)
- MARTINS, Heloisa Helena T, de Sousa. Metodologia Qualitativa de pesquisa. Educação e pesquisa, São Paulo V. 30, Nº 2, p. 289 – 300, maio/agosto. 2004.

A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO AVANÇO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO

João Batista Pompeu Pantoja¹

Keila Santos de Farias²

Silvaneide Santos de Queiroz Corte Brilho³

RESUMO

A trajetória da Educação do Campo se caracteriza por ter sido oferecida através de políticas assistencialistas e compensatórias, carregando consigo uma educação que não considera a diversidade, a cultura, a economia, a territorialidade e a identidade do campesinato. A partir dessa premissa, esse artigo tem por objetivo realizar uma reflexão a respeito da participação dos movimentos sociais no avanço das políticas públicas da Educação Especial na interface com a Educação do Campo. A discussão desse enunciado investiga desvendar a problemática: Qual a participação dos movimentos sociais no avanço das políticas públicas educacionais destinadas às pessoas com deficiência que residem no campo? A metodologia utilizada nessa pesquisa é de cunho bibliográfico do tipo qualitativa, embasando-se nas contribuições de Arroyo 2011, Brasil 2008, Brasil 1996, Caldart 2015, Boneti 2007, Freire 1987, Hage 2014, Marques 2011 e Molina 2008. No decorrer do debate são apresentadas concepções e legislações a respeito dos movimentos que lutam pela garantia e efetivação das políticas públicas destinadas ao campesinato. Nesse caminhar destacam-se as políticas de inclusão voltadas para as pessoas com deficiência que residem no campo. Conclui-se que o movimento da Educação do Campo possui uma importante participação na luta por direitos, assumindo seu protagonismo na criação/efetivação das políticas públicas de inclusão do sujeito que reside no campo. Nessa discussão revela-se que na Amazônia existe o movimento da educação do campo que traz na pauta uma educação que assegure a construção da consciência de direitos, rompendo assim, paradigmas de discriminação, desigualdade, preconceito; carregando no seu interior a luta por uma educação de qualidade para as

¹ Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA – Cametá; Graduando em Licenciatura Plena em Teatro – PARFOR/UFPA – Cametá; Discente do Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo – UFPA/Cametá. E-mail: jbpompeupantoja@gmail.com

² Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA /Cametá; Especialista em Psicopedagogia Clínica e

Institucional – UNINTER; Discente do Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo - UFPA/Cametá. E-mail: keila.santos@rocketmail.com

³ Doutora em Desenvolvimento Rural-Feagri/Unicamp. Docente da Faculdade de Educação do Campo. UFPA/Cametá/PA.

pessoas com deficiência, que nesse cenário acabam duplamente excluídas pela não efetivação das políticas públicas.

Palavras-Chave: Movimentos Sociais. Educação do Campo. Educação Especial. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma reflexão acerca da participação dos movimentos sociais⁴ no avanço das políticas públicas voltadas para a Educação Especial no campo. O interesse e a consequente opção por essa temática surgiram a partir de discussões no Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo (UFPA/CAMETÁ), o qual percebemos a necessidade de se investigar a organização do grupo de pessoas que possuem algum tipo de limitação e que se encontram em dupla exclusão social, é evidente também a lacuna de produções acadêmicas sobre essa temática na região. A pesquisa teve origem também a partir das nossas experiências e contato com a população do campo, seja pela escolarização precária no campo como também enquanto educadores do campo. Parte-se da premissa que, a maior parte da população que reside na Amazônia tem origem camponesa, Brasil 2010 (Art.1º, §1º, inciso I) destaca “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos”, e foi exatamente esse um dos motivos pelo qual esse trabalho tornou-se uma proposta de investigação. A educação é um direito social, e como tal é um direito de todos, organizar-se enquanto grupo afim de garantir e efetivar esse direito é preciso, pois as políticas de inclusão representam o reconhecimento de que as pessoas com deficiência que residem no campo são sujeitos de direitos.

A partir desse olhar, é de suma importância entender que o campesinato “é uma classe social e não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida” (MARQUES, 2008, p.58). Essa classe se caracteriza por se inserir “na sociedade capitalista de forma subordinada e se levanta em momentos de crise” (MARQUES, 2008, p. 59.). Nesse contexto, o campesinato se movimenta objetivando garantir direitos, e assim vai se construindo protagonista de sua história. Como exemplo da organização do campesinato na luta por direitos, destaca-se a educação

⁴ Movimentos sociais são ações coletivas que se desenvolvem numa esfera, sociocultural, onde sujeitos coletivos interagem, criam espaços de solidariedade, praticam uma cidadania em processo, vivenciam práticas educativas que propiciam múltiplas aprendizagens, reivindicam direitos e que buscam mudar a sociedade em que vivem (BATISTA, 2005, p. 2)

no campo, carregando no seu interior a luta por garantias de direitos e conseqüentemente, melhorias na escolarização da pessoa com deficiência, efetivando-se a inclusão.

A educação do campo foi, historicamente, representada por uma discrepância entre o progresso da consciência dos direitos e a educação escolar ofertada a essa camada social. Nesse olhar a educação do campo é vista como um “prêmio de consolação”, em que o sujeito deve agradecer pela “bondade” do Estado em lhe ofertar uma escolinha com uma professora, em classe multisseriada. Esse tipo de escolarização via de regra limita o educando a apenas aprender a ler, escrever e contar, como se isso fosse o suficiente para conscientizar e emancipar o sujeito do campo. Mas, para quê conscientizar o sujeito do campo se ele não precisa dos saberes seculares, uma vez que trabalha apenas cultivando a terra? Por causa de afirmações redundantes e elitistas como essa, que a educação do campo tem resistido a fim garantir qualidade e igualdade nas oportunidades, considerando a diversidade dos saberes e conhecimentos. Não se trata apenas da garantia da educação básica, tampouco da adaptação de currículo, assim como não é apenas ensinar diferentes maneiras de se aplicar os conhecimentos escolares no cultivo da terra. Trata-se da garantia e efetivação de direitos aos sujeitos do campo. Conforme Arroyo (2011) “O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana”. Uma educação conscientizadora ultrapassa os saberes escolares, ela está vinculada aos direitos. Trata-se de uma educação que vincula o saber à cultura, à cidadania, à justiça, à igualdade, à liberdade, ao trabalho, à saúde, à dignidade, entre outros.

Parafraseando com dados históricos, a educação dos povos do campo foi deixada a margem do processo educativo, sendo uma educação urbana e justificada pelo entendimento de que a população não necessitava de escolarização. No modelo de educação dos séculos passados, sempre se defendia uma educação de dependência entre o campo e a cidade, em que “ a existência de um, necessariamente, significava a negação ou incorporação da existência do outro” (SILVA 2014, p. 63). Logo, a educação do campo foi a negligenciada. Porém a história da população do campo não só no âmbito educacional, mas social, está passando por uma metamorfose, está sendo recriado e reconfigurado, onde o urbano e o rural passam a ser vistos como realidades complementares, interdependentes e cada um preservando sua identidade com sua autonomia relativa. Dessa maneira, essa discussão possui como objetivo realizar uma reflexão a respeito da participação dos movimentos sociais no avanço das políticas públicas da Educação Especial na interface com a Educação do Campo.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, elegeu-se uma metodologia de cunho bibliográfico do tipo qualitativo, sempre levando em consideração a qualidade em detrimento da quantidade. Os referenciais teóricos selecionados abordam autores que discutem as temáticas: Movimentos sociais, Educação do Campo e Políticas Públicas de Inclusão Educacional. Partindo dos pressupostos anteriormente mencionados, esta investigação levanta o seguinte questionamento: Qual a participação dos movimentos

sociais no avanço das políticas públicas educacionais destinadas às pessoas com deficiência que residem no campo?

2- METODOLOGIA

Todo trabalho científico de caráter investigativo, perpassa necessariamente pela escolha apropriada de um rigor metodológico, plausível e bem definido, para que possa alcançar os objetivos inicialmente propostos. O termo método vem do grego: *Methodos* – *metá*, pelo, através e *hodos*, caminho – significa basicamente caminho a ser seguido. Assim, os caminhos eleitos para serem trilhados precisam ser adequados, dando sustentação a pesquisa para poder alcançar resultados significativos.

No campo da pesquisa educacional,

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS e MARCONI, 2003 p, 83).

A presente pesquisa possui caráter bibliográfico de cunho qualitativo, levando em consideração os aspectos qualitativos do objeto de estudo. A mesma surgiu a partir de motivações internas e externas. Internas pelo fato de abordar um tema de acordo com as inclinações, aptidões e as tendências dos pesquisadores; bem como por tratar de um objeto que merece ser investigado cientificamente e apresentar condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa. Já as motivações externas se apresentaram mediante o pouco tempo disponível para realização da mesma, pela existência de obras pertinentes ao assunto em número suficiente para o estudo completo do tema, bem como pela possibilidade de orientação de especialistas acerca da temática. Desta forma, é possível a realização de uma análise e interpretação da documentação específica do tema.

Para tanto, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, de início foi realizado o reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo, sendo realizado para isto levantamento bibliográfico, com a identificação das obras que interessavam. A partir da relação das obras, passou-se a procurar as mesmas, nos arquivos das bibliotecas públicas, sites de internet e outras instituições.

Posterior, ao levantamento bibliográfico, foi realizado a primeira fase da análise e da interpretação crítica do material bibliográfico, sendo que este momento pode ser considerado um Juízo de valor sobre determinado material científico ou obra; para a decomposição dos elementos essenciais, sua classificação e possíveis generalizações. Finalmente, após a interpretação realizou-se a comprovação ou refutação das hipóteses,

inicialmente levantadas. Entretanto, cabe salientar que os dados por si só, nada dizem, é preciso que o pesquisador os interprete, isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as inferências mais amplas que os mesmos podem conter.

O último passo para a concretude da presente pesquisa, foi a redação da mesma, sendo que com o intuito de atender as exigências curriculares do curso de pós-graduação da universidade a qual a pesquisa está vinculada, foi eleito o formato de artigo científico, levando em consideração as contribuições de LAKATOS e MARCONI (2003), onde trazem a definição que, artigos científicos são pequenos estudos, porém completos que tratam de uma questão verdadeiramente científica, no entanto, diferem de outros trabalhos científicos por apresentar dimensão e conteúdo reduzido.

3- EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS DA INCLUSÃO

Desde o início da formação social e econômica da sociedade brasileira, os povos do campo foram excluídos das políticas públicas educacionais pelo discurso elitista de que o trabalho agrícola não precisava de instrução; por ser manufatureiro “pensou-se” que a população camponesa não precisava ser preparada para o trabalho intelectual. Entretanto, um olhar mais aguçado revela que o real motivo foram os inúmeros conflitos pela concentração e posse da terra, assim como a exploração injusta do trabalho humano.

A igualdade à educação aos povos do campo nem sempre é garantida, “CHAUÍ enfatiza que a mera declaração de direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre campo para a criação da igualdade por meio das exigências e demandas de sujeitos sociais” (MOLINA, 2008, p. 24). Isso significa que a partir de declarado o direito a igualdade é possível criar formas de reivindicá-los, como exemplo, temos o movimento da educação do campo. A igualdade que se espera para a população do campo se consolida quando se respeita as diferenças.

Não se pode pensar que a educação que se planeja para a população urbana seja a mesma educação planejada para a população do campo. A cultura, as condições socioeconômicas e educacionais são diferentes e por isso é importante que as políticas públicas educacionais para os povos do campo garantam coerência na construção de estratégias que visem promover a qualidade da educação campesina. Neste sentido, a igualdade é garantida através do respeito à diversidade encontrada na cultura, na política e na economia do campo. O respeito a diferença do qual se enfatiza é aquele que pressupõe oferta de condições diferentes para o campo, que garante a igualdade de direitos, isso significa dizer que a política pública voltada para o campo deve ser pensada e implementada de forma específica para tal realidade. Com a organização das populações rurais, através dos movimentos sociais, é possível o fortalecimento da subjetividade e construção da cidadania do campesinato.

O movimento da educação do campo caminha no sentido de garantir direitos e romper paradigmas, construindo assim, uma nova consciência de direitos. As lutas e ações do campesinato configuram-se como reconhecimento de ser sujeito de direito. Os movimentos sociais rompem com o pré-conceito de que o homem do campo é atrasado, ignorante, que é marcado pela pobreza e baixa produtividade. É evidente a percepção de que há um movimento social acontecendo no campo, e ele vai além de cuidar apenas da escola, ele vincula “dinâmica social, educativa e cultural”. (ARROYO, 2011). O movimento social em questão é um movimento pedagógico que luta por uma educação do e no campo, isto é, uma educação diferenciada para os agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas entre outros povos.

Conforme Caldart (2015), o movimento da Educação do campo teve início no final dos anos 1990, por uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do Campo pelo direito à educação, em que se reivindica a formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira. A luta da Educação do Campo (EdoC) está vinculada a necessidade e a possibilidade de comunicação e da cooperação de práticas educativas diferenciadas, considerando e efetivando o direito de se desenvolver, respeitando e reconhecendo sua diversidade.

A EdoC surgiu com este objetivo principal, de associar lutas de diferentes sujeitos particulares com interesses sociais comuns, no movimento entre a luta por direitos feita diretamente por quem se percebe excluído deles, e a luta comum entre diferentes sujeitos, inclusive aqueles que já tem atendido esse direito, por políticas que garantam o acesso e a qualidade social da educação para todos. (CALDART, 2015, p. 02)

A educação do Campo tem como sujeitos os ribeirinhos, assentados, agroextrativistas, indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, agricultores rurais, dentre outros. É nesse contexto que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vai se implementando na intencionalidade de formar os sujeitos do campo para intervir nas escolas consideradas rurais, para a formação dos sujeitos críticos, que tomam posição diante da disputa por território vivenciada no campo da Amazônia Tocantina. A luta que se tem hoje é por uma educação do campo que precisa ser pensada considerando os diferentes sujeitos do campo, em sua diversidade econômica, política, cultural e étnica. No entanto, segundo Caldart (2015), outros sujeitos estão vinculados a luta da EdoC, dentre eles cita-se: entidades educacionais, profissionais da educação básica, recentemente instituições de educação superior juntaram-se ao movimento, assim como

alguns setores do governo que acreditam e identificam-se ao princípio do direito universal à educação.

Na declaração universal dos direitos humanos (DUDH, 1948), em seu artigo 1º, a liberdade é um direito de nascença, em que todos os seres humanos possuem dignidade e direitos iguais. Neste sentido, a população do campo possui direitos a uma educação específica, que seja considerado seu modo de vida, sua cultura, sua identidade e que crie possibilidades de desenvolvimento econômico, político e social. Ainda segundo a DUDH, (1948) no artigo 2º,

D) Todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. II) Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Uma questão crucial nessa discussão é: Qual a relação entre a Educação do Campo e a Educação Especial? Existe essa interface? O que se pode afirmar sobre essas duas áreas é que ambas são consideradas um direito social, no entanto, o que se percebe historicamente, é um enorme descaso na efetivação das ações de políticas públicas. O debate acerca da educação especial no campo é recente, mas já é possível perceber seus frutos, pois alguns documentos legais já citam a necessidade da interface entre as duas áreas educacionais, tomamos como exemplo, a resolução CNE/CEB de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo; A resolução nº 2/2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo; A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 assegura a interface da Educação especial articulada à educação do campo; O Documento Final da Conferência de educação - 2010, também orienta estimular a interface da educação especial na educação do campo. Assim como o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Mas quais os caminhos que a Educação Especial percorreu para assegurar seus direitos à Educação do Campo? O processo de exclusão/marginalização a que foram/são submetidos as Pessoas com Deficiência, no cenário educacional e social, é histórico, vem desde os primórdios da humanidade, sempre foram vistos como incapazes, lixo da

sociedade. Veja os pontos de vista defendidos por grandes pensadores da humanidade com relação as pessoas com deficiência:

Platão e Aristóteles tinham, com toda clareza, defendido a ideia de eliminar as crianças fracas. Nas cidades gregas de Atenas e Esparta havia uma lei que não apenas defendia como também fomentava o genocídio de crianças com deficiência. Mesmo Lutero, o reformador protestante, aconselhava que se matassem as assim denominadas ‘crianças monstros’. (BEYER, 2005, p. 13-14)

Grandes pensadores, não viam as pessoas deficientes como seres humanos, capazes de se desenvolverem, ascenderem socialmente e profissionalmente, mas os concebiam como, monstros; verdadeiras aberrações da natureza, tanto que as ideias defendidas eram as mais bárbaras possíveis, variavam desde o abandono até a morte. Desta forma, a criança que nascesse com alguma deficiência nas sociedades gregas antigas e até a Idade Média, estaria fadada ao abandono, fracasso e muitas vezes à morte. Esta forma de concepção com relação a pessoa com deficiência perdurou por muito tempo. Percebe-se que os avanços nos debates acerca da inclusão, social e educacional dessas pessoas, é do ponto de vista histórico muito recente, datam de cerca de trinta anos. Sendo que a criação de políticas públicas voltadas para essa camada social é mais recente ainda. Talvez por isso o tema ainda cause sentimentos de medo e desconfiança em muitas pessoas.

A partir deste momento, é importante conhecer um pouco da história e da luta, afim de criar bases para essa discussão a respeito da educação especial nas escolas do campo. Nesse sentido, enfatiza-se a contextualização da educação especial pelo olhar da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O caminho da escolarização foi marcado por privilegiar um grupo, ocasionando a exclusão social e educacional das “minorias”. A partir do momento que a escola passou a ser vista no âmbito da democratização da educação, a inclusão e a exclusão passaram a caminhar juntos, uma vez que, ao mesmo tempo que se garante a universalização do ensino, se exclui uma parcela dos alunos caracterizada por ser diferente, ou seja, aqueles indivíduos e grupos que são considerados fora dos “padrões” da escola. Neste sentido, “sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando assim o fracasso escolar”. (BRASIL, p.6, 2008)

Com a concepção dos direitos humanos e a cidadania como reconhecimento das diferenças e a organização e participação dos sujeitos (excluídos), ocorre a identificação das estruturas e processos que operam na produção das desigualdades, levando a uma conscientização a favor das diferenças. A história da educação especial é marcada por

uma luta por garantia de direitos, por alteridade, e como resultado dessa resistência apresenta-se as políticas públicas de inclusão. Ainda que, a efetivação de tais políticas ainda caminhe a passos lentos, são conquistas importantíssimas para os indivíduos com deficiência.

A educação da qual está se tratando nessa discussão é a educação especial, a mesma que foi negligenciada durante muito tempo, e que atualmente, é garantida nos documentos oficiais de educação, ou seja, é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 1996, Art.58). A relevância desse debate está em se tratar de uma educação especial oferecida no interior da educação do campo, em que a educação do Campo configura-se por ter suas mazelas e/ou a não garantia de uma educação de qualidade, o que acaba prejudicando os “alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008 p. 15)

3.1- Aspectos legais da educação especial

Conforme Brasil (2008), no Brasil o primeiro passo da educação especial começa na época do império, no Rio de Janeiro, quando em 1854, é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que hoje é o Instituto Benjamin Constant (IBC).

Em 1961, a lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 4.024/61) garante direito à educação para os excepcionais, no sistema geral de ensino. A lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, acaba reforçando o atendimento especializado nas classes e escolas especiais, por não ter uma organização do sistema capaz de atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial no interior do MEC, que tratava a educação especial com campanha assistencialista e ações isoladas do Estado, defendendo uma educação integracionista.

A Constituição Federal de 1988, já trata a educação como direito de todos e dever do Estado, ofertando o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Outra conquista importante foi a lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que obriga os responsáveis a matricularem as crianças (filhos ou pupilos) na rede regular de ensino. Nessa mesma década dois documentos importantes passam a inspirar a política de inclusão que é a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), e a Declaração de Salamanca (1994). Neste mesmo ano (1994) é criada a Política Nacional de Educação Especial, que tem por objetivo orientar o processo de integração institucional, que hoje passa por muitas críticas por manter a responsabilidade da educação dos alunos com deficiência no âmbito, exclusivamente, da

educação especial, ou seja, as práticas educacionais não valorizavam os diferentes potenciais de aprendizagem no processo de ensino.

A LDBEN em vigor (lei nº 9394/96), orienta que os sistemas de ensino assegurem aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades, do mesmo modo, assegurar oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298), de 1999 (que regulamenta a lei nº 7.853/89), define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo a atuação complementar da educação especial no ensino regular.

A fim de garantir uma educação de qualidade para todos a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, e a escola deve se organizar para atender os alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse mesmo ano, o Plano nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172/2001, verifica que há um “[...] déficit na oferta de matrícula para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p.09), a partir dessa análise é orientado a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento a diversidade humana. Quando se enfatiza a diversidade humana, é fácil remeter-se a subjetividade dos sujeitos. Desta forma, nesse momento, é interessante voltar a discussão a respeito da garantia da educação especial no campo para enfatizar que o indivíduo residente no campo, que possui alguma deficiência, acaba incluso em dupla marginalização dos direitos; primeiro por não ter a consolidação do direito à saúde, a educação, a moradia, a vida em sociedade, ou seja, fica a margem da sociedade por ter uma deficiência e segundo por viver no campo. O direito a educação de qualidade é garantido, nos documentos legais, a todos os brasileiros, sem distinção de raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, no entanto, o que se espera é que tal direito seja garantido, efetivado no seio de nossa sociedade.

A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada

para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (BRASIL, 2008, p.09)

Os sujeitos com deficiência que residem no campo estão limitados às barreiras afetivas, sociais, físicas, educacionais, econômicas, políticas, civis, entre outras. Garantir as políticas de inclusão, eleva seu desenvolvimento e participação na sociedade, e por consequência transforma essas pessoas em sujeitos ativos e conscientes.

No ano de 2002, a CNE/CP nº 1/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Nesse mesmo ano, através da Lei nº 10.436/02, é reconhecida a língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, incluindo a Libras como disciplina integrante do currículo nos cursos de formação de professores de fonoaudiologia. Ainda em 2002, a Portaria nº 2.678/02, aprova a Diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Nesse caminho é criado o Programa de educação Inclusiva: direito a diversidade (2003), que enfatizava o processo de formação dos educadores e gestores municipais brasileiros, a fim de garantir o direito ao acesso a escolarização de todos, e a promoção do atendimento educacional especializado, garantindo assim, a acessibilidade. Em 2004, o Ministério Público Federal reafirma o direito e os benefícios da escolarização através do documento “O acesso de alunos com deficiência às Escolas e Classes comuns”. Ainda nesse ano, O Programa Universidade para Todos (PROUNI), concede bolsas de estudos em instituições de ensino para estudantes, em que as pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais. O Decreto nº 5. 296/04 regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10. 098/00, estabelecendo os critérios para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Neste cenário, o Programa Brasil Acessível é implementado afim de promover e apoiar as ações que garantam a acessibilidade.

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a lei nº 10.436/2006, em que garante a inclusão dos alunos surdos incluindo a libras como disciplina curricular na formação de professor, instrutor e interprete de Libras, além de regulamentar a língua portuguesa como segunda língua na escolarização dos alunos surdos

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em que obriga, todos os estados que fazem parte, assegurar um sistema de educação em todos os níveis e ambientes que promovem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a inclusão. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação, Ministério da justiça, Secretaria Especial dos direitos humanos e a UNESCO criam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva assegurar a adaptação do currículo da educação básica, desenvolvendo ações que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência na Educação superior.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se encarrega de tratar sobre a acessibilidade arquitetônica, orientando sobre a estrutura física das escolas, do mesmo modo, recomenda a implantação das salas de recursos multifuncionais e a formação docente para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse ano, o Decreto nº 6.094/2007 estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, afim de fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

No ano 2008, a inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em que fundamenta a política educacional e enfatiza o processo de inclusão educacional. Nesse contexto, o Decreto legislativo nº 186 aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinado em 2007.

No ano de 2010, o Decreto executivo nº 6.949, trata da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Nesse sentido, a Resolução MEC CNE/CEB nº 4, estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Esta resolução orienta que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, e que deve ser garantido, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais das escolas do ensino regular.

Em 2011, a inclusão ganha força com o Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (Plano viver sem limite), estabelece a diretriz sobre a garantia de um sistema educacional inclusivo, fundamentado na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. Ainda em 2011, o Decreto nº 7.611 promulga que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo, garantindo a igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência; do mesmo modo, que deve ser garantido o aprendizado ao longo da vida; assim como, a oferta de apoio necessário nos sistemas educacionais. Por conseguinte, uma Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06, é lançada orientando que a avaliação pedagógica do estudante com deficiência intelectual deve ser processual, onde o profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, alertando sobre a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular.

Em 2012, o Decreto nº 7.750, regulamenta o Programa um computador por aluno (PROUCA) e o regime especial de incentivo a computadores para uso educacional (REICOM), objetivando a inclusão digital nas escolas públicas, promovendo o atendimento às pessoas com deficiência, oportunizando aquisição e soluções de

informática. Ainda no ano de 2012, é instituída a Lei (nº 12.764/2012) que estabelece a Política Nacional de proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

Em 2014, o Plano nacional de educação (PNE), define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4, estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino.

Em 2015, a Lei nº 13.146, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), que objetiva assegurar e promover a inclusão social e a cidadania, em condições de igualdade, no exercício dos direitos e das liberdades fundamentais. Em 2016, a Lei nº 13.409 garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Assim, é evidente movimentações e avanços legais no sentido de incluir no cenário educacional a Pessoa com Deficiência.

4- A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CAMPO

Antes de se adentrar na questão fundante deste trabalho, que é a participação dos movimentos sociais na criação/efetivação de políticas públicas, cabe salientar que discutir Educação Inclusiva no âmbito da Educação do Campo é falar de duas categorias historicamente marginalizadas pelo sistema educacional e social. Primeiro o homem do campo, pelo local onde reside e segundo a pessoa com Deficiência, que reside no campo, está duplamente marginalizada pelas políticas públicas, primeiro pelo lugar onde reside e segundo por possuir alguma limitação, seja de natureza sensorial, física, intelectual ou motora.

Destarte, esse cenário já configura e aponta visíveis fragilidades, em todo o sistema educacional brasileiro. Apesar dos avanços circunstanciais presenciados nas últimas décadas, ainda existe um número maciço de pessoas em idade escolar, fora da escola, em especial aquelas oriundas de realidades sociais precárias e de localidades localizadas fora da sede dos municípios. Esta última em especial, tem suas problemáticas sociais potencializadas, pela dificuldade de acesso, falta de informações ou simplesmente por omissão do Estado, que deveria oferecer o mínimo de possibilidades para o acesso e a permanência desses indivíduos ao âmbito escolar. Assim, é imperioso que nosso sistema educacional seja transformado em propagador de uma educação que atenda a toda demanda populacional e as características individuais de realidades sociais distintas.

A definição de Educação do Campo com a qual corroboramos está em consonância com o que estabelece a resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, ao afirmar que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Profissional técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados de Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008. Art. 1º)

Assim, analisando friamente a lei entende-se que a Educação do Campo está assegurada em suas mais variadas formas de subsistência e organizações sociais presentes no campo, pois esses povos tem uma maneira própria de relacionar-se com o mundo em especial com a terra da qual retiram sua sobrevivência. Desta forma, a população urbana não tem o direito de impor os seus modos de vida, objetivos e maneira de se relacionar com a natureza e com o mundo. No entanto, na contramão do exposto nos aparatos legais, o que presenciamos não raras vezes, é o discurso de que o modelo educacional urbano cabe para a realidade do povo campestre.

Outra vertente legal brasileira que cabe salientar é a premissa a qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seu artigo 28, estabelece que “na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Entretanto, ao nos depararmos com a realidade educacional brasileira é evidente que a lei não se efetiva, o que acontece na prática é a imposição de um calendário unilateral, pensado a partir da realidade urbana. Destaca-se também que essa lei se encontra defasada com relação a terminologia empregada, embora, a mesma garanta a oferta e as devidas adaptações, o termo empregado, por exemplo, ainda é o rural, em detrimento do termo campo. Tal fator reforça muitas vezes interpretações errôneas de que o rural é lugar de atraso, de inferioridade, habitado por pessoas desprovidas de conhecimentos e saberes.

No debate a respeito da educação inclusiva no Campo e dos movimentos sociais na criação/efetivação de políticas públicas, faz-se necessário trazer para a discussão as contribuições de Freire (1987), educador e militante brasileiro que defendia a bandeira da Educação popular, enfatizando a tese de que a Educação popular deve ser “educação do povo e para o povo”. Isto é, não pode ser pensada sem levar em consideração as condições existenciais e sociais de seus educandos. O mesmo propõe a criação de um modelo educacional que leve em consideração o conjunto de conhecimentos engendrados em cada realidade social e não um conjunto de conteúdos descontextualizados da realidade do aluno, logo sem vida e sem significado. Freire, defende um modelo de educação que contribua para a libertação, para autonomia e emancipação, mencionando que não se faz

suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que disponha a transformar a realidade (FREIRE,1987).

O Sujeito do campo possui modos de vida específicos vivenciados nas comunidades, assim o modelo de educação ofertado a população campestre, deve valorizar o contexto social em que o aluno vivência no seu cotidiano. Trata-se de um processo de organização, articulação e sistematização dos conhecimentos que viabilizem suas necessidades de vida. Para tanto, é necessário que os paradigmas educacionais estejam associados a este entendimento do saber histórico caracterizado desde cedo na formação dos alunos, e isto, só será realidade na medida em que a escola apresente a devida valorização em seus currículos, considerando a relação com a vivência do cotidiano, ou seja, do dia-a-dia em que a comunidade escolar está inserida.

É preciso, que os sujeitos educacionais sejam percebidos a partir de suas relações com o outro e o mundo, uma vez que estes povos possuem uma forma específica de relacionamento com a natureza de cumplicidade e pertencimento, retirando dela o que necessita para sobreviver, deste modo, a valorização da própria história e cultura local, faz com que os sujeitos desenvolvam o sentimento de pertencimento a comunidade escolar como um todo.

As possibilidades de desenvolver um processo ensino aprendizagem significativo ao sujeito do campo deve, portanto, está relacionado com sua história de vida e sua cultura no sentido aqui exposto, que permita ativamente produzir conhecimentos e saberes. Ao considerar os processos de aprendizagem que melhor expressa os interesses dos educandos, tendo em vista sua realidade, poderá influenciar definitivamente no desenvolvimento da construção dos conhecimentos.

A ideia de políticas públicas, presente neste trabalho é entendida enquanto um conjunto de fundamentos legais, jurídicos e filosóficos. Em linhas gerais podemos afirmar que políticas públicas é o “Estado em ação”.

A ideia de oportunizar o acesso à educação para Pessoas com Deficiência no Brasil ganhou força a partir da década de 90, fruto de pressões dos movimentos sociais nacionais e pressões internacionais. A partir da pressão popular exercida, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/1961, sendo que a mesma já utiliza o termo “educação de excepcionais” contemplada em dois de seus artigos, tal fator foi o marco inicial nos documentos oficiais do poder público brasileiro na área da Educação Especial. Entretanto, segundo Silva (2017), este documento ainda ratificava o caráter segregador da Educação Especial.

É importante ressaltar também que a Constituição Federal de 1988, mesmo que de forma, muito rasteira já aponta indícios acerca da democratização na educação. Tais discussões ficam mais afloradas e ganham força a partir da LDB – 9394/96, ou seja, começou a se pensar na inclusão não só de pessoas com deficiência, mas também nas

camadas menos favorecidas, dentre elas, a população campestre e pessoas oriundas de famílias de baixa renda.

Internacionalmente, podemos referendar como marco histórico no debate acerca de Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994), documento redigido a partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca na Espanha (1994). Tal documento tinha o objetivo de fomentar uma reforma nas políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social e foi assinado por vários países entre eles o Brasil.

A partir de então, várias providências foram tomadas no sentido da criação de uma escola inclusiva e conseqüentemente de uma sociedade mais inclusiva, culminando, assim, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva (2008), que entre seus objetivos busca uma nova perspectiva de Educação Especial, entendida sob a ótica de uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis e modalidades, complementando o ensino regular através do atendimento educacional especializado. Entretanto, sabe-se que é necessário avançar muito, afim de ofertar uma educação que atenda as especificidades de cada indivíduo e promova o desenvolvimento integral do ser humano independente de suas condições, físicas ou sociais.

Todas as políticas de educação inclusiva voltadas às pessoas com deficiência, criadas principalmente, a partir da década de noventa, são resultados de um processo histórico de lutas e resistências internas e também de mudanças externas que ocorreram em vários países, com ênfase a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) das quais o Brasil foi signatário, portanto, adota a partir de então “um conjunto coerente de princípios e propostas do poder público para a educação formal de indivíduos que apresentem necessidades educativas especiais” (MAZZOTA, 2011, p. 172 apud SILVA, 2017)

Dentre as lutas e resistências internas no Brasil, podemos ressaltar a participação dos movimentos sociais, enquanto balizadores de uma nova concepção de ver e conceber a pessoa com deficiência.

Movimentos sociais como uma manifestação coletiva, organizada ou não, de protesto, de reivindicação, luta armada ou um simples processo educativo. Entende-se que qualquer manifestação ou ação coletiva que se apresente com o objetivo de interferir numa ordem social possa ser chamada de movimento social. (BONETI, 2007, p. 56)

Os movimentos sociais emergem na base da sociedade civil, se organizam de baixo para cima, ou seja, os sujeitos fazem parte das classes excluídas e oprimidas, e buscam a transformação da sociedade, especialmente do modelo de produção capitalista

perverso em curso baseado na exploração do homem pelo homem, ou garantir a implantação/efetivação de políticas públicas que visem a conservação dos direitos humanos básicos, tais, como o direito à vida, à cidadania social e política, entre outros direitos.

A história nos mostra a importância dos movimentos sociais nos avanços e na criação de políticas públicas, desde o início do processo de colonização predatório a qual o Brasil foi submetido, tivemos, por exemplo, a resistência dos nativos para não serem escravizados, depois dos negros escravizados em busca da liberdade, vimos a luta intensa pela terra principalmente do MST (Movimento dos Sem Terra). Hoje a luta da maioria dos movimentos sociais é para ter os direitos legalmente garantidos e respeitados. Mudou-se o foco, principalmente, a partir da década de 90, onde movimentos sociais do mundo inteiro questionam entre outras coisas, a barbárie do capitalismo.

Atualmente, o Brasil já demonstra avanços significativos em termos de legislação acerca do tema inclusão educacional de pessoas com deficiência, tanto que recentemente, foi sancionada a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Tal lei destina-se a assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades básicas, assegurando, desta forma, a sua inclusão social e a cidadania.

5- DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO *NO/DO* CAMPO.

Conforme Hage (2014), os movimentos e organizações sociais que representam as diversas populações do campo assumem uma importante participação na luta por direitos, pois ao se organizarem e colocarem-se em movimento destacam-se por seu protagonismo na luta pela conquista da terra, dos territórios de pesca e floresta, assim como, fortalecem a produção da agricultura familiar e mantêm a luta pela garantia dos direitos que lhes assegure uma vida digna. Dessa maneira, no momento em que os protagonistas dessa luta se organizam e se movimentam estão se construindo coletivamente sujeitos de direitos, pois produzem novos conhecimentos e constroem formas de intervir politicamente e socialmente nas esferas públicas.

Nesse caminhar, o campesinato está assumindo um lugar de destaque através das organizações e movimentos sociais em busca de dignidade, cidadania, liberdade, direitos, deste destaca-se o movimento que luta pela educação *DO* e *NO* campo. Conforme Caldart (2009, p.41),

Na sua origem, o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido...Um ‘do’

que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas.

Esse movimento reúne sujeitos com o sentimento de pertencimento, e que defendem a educação como direito universal. Conforme Hage (2014, p. 134),

Esse Movimento reúne organizações sindicais e movimentos sociais, Fóruns e Comitês estaduais e municipais, Universidades Públicas, entidades e organizações da sociedade civil, e órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais que compartilham princípios, valores e concepções político-pedagógicas, e se articulam para reivindicar políticas públicas de educação e desenvolvimento rural com qualidade social para as populações que vivem no meio rural.

O Movimento da educação do Campo luta para impedir as políticas assistencialistas e compensatórias, pois destas resulta uma educação tradicional, do mesmo modo que reforçam o abandono da educação e a precarização das escolas do campo. Pensar em políticas assistencialistas e compensatórias para os camponeses, é lhe oferecer mais contradições, pois cada homem, mulher, criança, jovem, idoso, pessoa com deficiência tem direito a uma educação do campo de qualidade. Partindo do princípio que a educação é um direito universal, o movimento da educação do campo objetiva garantir e efetivar as políticas educacionais, assumindo sua participação no protagonismo da educação do campo. Hage (2014, p. 135) explica que,

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, combinando as lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistências de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato, seus

sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (HAGE, 2004 apud CALDART, 2008)

A partir deste enunciado é evidente a participação/contribuição dos movimentos sociais no avanço das políticas públicas. Essa discussão revela que a educação do campo não é um tema atual, o debate e a luta já acontecem há alguns anos, mas somente nos últimos anos ganhou força. Nesse sentido, as políticas públicas criadas só existem porque o estado é obrigado ou demandado a fazer aquilo que está na lei. A partir desse pressuposto que a educação do Campo é reivindicada, pois ela é um direito público subjetivo dos sujeitos do campo, garantido legalmente na LBD 9.394/96, enfatizando a diversidade, territorialidade social, cultural, política, econômica, de gênero e de etnia; assegurando assim, uma educação diferenciada e de qualidade social.

Seguindo o ordenamento da lei supracitada, foi aprovada a Resolução CNE/CEB 01/2002 que afirma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, garantindo-se assim, um conjunto de princípios e procedimentos objetivando a adequação das escolas do campo, articulando com as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação indígena e Educação Profissional de nível técnico e formação de professores em nível médio na modalidade normal. Essa resolução garante o reconhecimento de uma educação específica para o campo e a necessidade de políticas públicas, assim como, regulamenta o direito à escolarização da população campestre, além, a articulação com os movimentos sociais.

Segundo a Carta- Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA (2018), os movimentos sociais populares e sindicais do campo, articulados aos defensores da Educação Básica e Superior de todo o país, unidos por uma educação do Campo, pública, gratuita, de qualidade e socialmente comprometida com a defesa da democracia e com a construção de uma sociedade igualitária, conseguiram materializar em políticas públicas as seguintes conquistas.

(...) O PRONERA, a Residência Agrária; O Procampo – Licenciaturas em Educação do Campo; O PRONACAMPO, o Saberes da Terra, o PNLD Campo; o Observatório da Educação do Campo; o PIBID Diversidade; O Escola da Terra; o PET Campo; as bolsas específicas para estudantes indígenas e quilombolas, entre outras, ainda que com imensas limitações, significam a conquista de fundos públicos para a garantia do direito a educação dos trabalhadores. (CARTA-MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA, 2018, p.02)

Neste propósito, enfatiza-se as políticas públicas educacionais destinadas aos sujeitos do campo, exemplificando o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) que objetivam a formação de professores para lecionarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas do campo. Destaca-se também o Programa Escola Ativa que põe o aluno no centro do processo educacional, rompendo com as ideias da escola tradicional. Seu objetivo é apoiar os sistemas Estaduais e Municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo. Outro programa criado foi o ProJovem Campo- Saberes da terra, que é um Programa Nacional de Educação para jovens e adultos agricultores e seus familiares, integrado à qualificação social e profissional voltado para o ensino fundamental.

É evidente a efetivação das políticas públicas educacionais através desses programas para o sujeito do campo, porém ainda é considerado pouco diante do enorme desafio de concretização de uma educação de qualidade considerando a diversidade de territorialidade do campo, atendendo a multiplicidade de sujeitos com identidades culturais diversas. Nesse contexto destaca-se o sujeito que vive no campo e que possui algum tipo de deficiência (intelectual, física, visual, auditiva e múltipla), por se revelar excluído, marginalizado, e que tem seus direitos negados. Na Amazônia Paraense o descaso com os especiais é gritante, pois esses sujeitos são ignorados e minimizados pelas políticas públicas, e conseqüentemente pelo currículo escolar. O que era para ser respeitado, acaba sendo negligenciado. A Amazônia possui tantas riquezas nos saberes, na cultura, na identidade do povo, na sua diversidade sociocultural, que deveria ser fonte de conhecimento e aprendizagem, mas acaba sendo a ruptura das competências e habilidades dos educandos, por se objetivar implantar uma educação urbana/dominante no seio de uma escola do campo, ou ainda até esse tipo de educação é negado. Por isso, existe um movimento que luta a favor dos especiais/desfavorecidos na Amazônia.

No Pará, vem sendo fortalecido o Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que aglutina através do Fórum Paraense de Educação do Campo, inúmeras entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional. Como conjugação de esforços de diversos sujeitos públicos e sociais tem-se a realização dos Seminários Estaduais de Educação do Campo envolvendo um número significativo de sujeitos do campo e da cidade, para discutir, elaborar e propor ações inclusivas para o campo da Amazônia. (CARMO e PRAZERES, 2012, p. 36)

Partindo dessas premissas, é evidente o descompasso existente entre a institucionalização das leis e a realidade das escolas do campo na Amazônia paraense. Somente os aspectos legais não garantem a efetivação das escolas do campo, sendo preciso que a realidade educacional do campo seja lembrada, considerada e pautada no âmbito das políticas públicas levando em conta os saberes e as experiências dos sujeitos do campo.

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, p.17).

Quando se trata da educação especial inserida no interior da educação do campo na Amazônia, a insuficiência do Estado é preocupante. Além das classes escolares se caracterizarem multisseriadas (um professor para mais de duas séries num mesmo espaço e tempo), outros problemas contribuem nas dificuldades diárias enfrentadas pelos alunos, como as precárias condições estruturais das escolas, a falta de materiais didáticos e pedagógicos, a oferta dos transportes inadequados, a falta de profissionais qualificados, o currículo deslocado da realidade, assim como, muitos obstáculos específicos da pessoa com deficiência que reside no campo. Por isso, a Carta- Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA (2018, p.04), se compromete a lutar para “reafirmar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, garantindo ingresso, permanência, acessibilidade e inclusão das/os educandas/os com deficiência nas escolas do Campo, das águas e das florestas”. O Plano Estadual de Educação do Pará – PEE (Lei 8.186/2015) apresenta no artigo 1º como estratégias.

II- Consideração com as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III- garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

O que se percebe é uma preocupante contradição entre o que é garantido na lei e a educação que é oferecida nas escolas para as pessoas com deficiências. Nesse descompasso, os alunos são duplamente discriminados e marginalizados. Mas conforme as diretrizes III e IV dessa mesma lei (8.186/2015) planeja-se a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, assim como a “melhoria na qualidade da educação”.

Nesse cenário de contradições que o sujeito do campo vive, não basta apenas matricular os alunos (com ou sem deficiência) nas escolas, é necessário criar políticas públicas que efetivem sua matrícula, acesso e permanência em escolas que promovam a consciência de direitos, que seja trabalhado a inclusão e valorização do sujeito camponês. Partindo dessa premissa que,

(...) a concepção de educação do campo contemporânea valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses, enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como um espaço de construção de novas possibilidades socioculturais e de desenvolvimento sustentável. (CARLOS e VICENTE, 2011, p. 27)

Organizar-se enquanto movimento é lutar contra um sistema conservador de exclusão e desigualdade, ou seja, é se opor a opressão e exclusão. É a partir desse ideário que o movimento da educação do campo reivindica garantia de direitos para os sujeitos excluídos, no qual defende seus interesses, sua sobrevivência, suas tradições e seus valores, como exemplo cita-se a importante contribuição do FECAF (Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas), na região Tocantina, que agrega os municípios de Cametá, Mocajuba, Baião, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará.

[...] movimento de caráter social, acadêmico/popular e pedagógico ligado ao Movimento Paraense de Educação do Campo, engajando-se na luta pela afirmação da educação do campo como um direito público garantido pelo Estado e construído coletivamente na luta das famílias agricultoras e dos movimentos sociais. [...] É neste contexto que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vai se implementando na intencionalidade de formar os sujeitos do campo para intervir nas escolas consideradas rurais, para a formação dos sujeitos críticos, que tomam posição diante da disputa por território vivenciada no campo da Amazônia Tocantina campo por seus ideais e projeto de sociedade (TEXTO DE CRIAÇÃO DO FECAF, 2004 apud SILVA 2017, p.154).

É indispensável a participação dos movimentos sociais na materialização das políticas públicas destinadas a população do Campo. Nesse cenário cita-se a criação do curso de licenciatura em Educação do Campo, na UFPA- Cametá, que tem por objetivo formar sujeitos do Campo para intervir nas escolas do Campo, visando a formação de sujeitos críticos e reflexivos, que sejam emancipados e consciente diante da disputa por território vivenciado no cotidiano do campo da Amazônia Tocantina.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito subjetivo de cada indivíduo, sendo “direito de todos e dever do Estado” (LDB, 9394/96), salvaguardando a premissa de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (CF, 1988). Todos os seres humanos possuem dignidade e direitos iguais, A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), reforça essa afirmação garantindo os direitos e as liberdades sem discriminação de “raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”.

Ao focar a discussão de igualdade de direitos para o sujeito do campo, especialmente às pessoas com deficiência que residem nessa área, com uma diversidade cultural muito vasta, pode-se afirmar que, a igualdade de direitos se dá pela diferença. De início, tal afirmação pode soar um tanto contraditória, entretanto, uma breve análise nos leva a perceber que a condição de igualdade de direito para o povo campestre e/ou Pessoas com Deficiência perpassa necessariamente pelo respeito a diferença. Não que estes sejam superiores ou inferiores que outros grupos sociais, longe de julgamentos de valores, mas nesse caso a diferença é vista enquanto garantia de direitos subjetivos do indivíduo do campo à medida que seus saberes, conhecimentos, formas de subsistência, organização social e forma específica de se relacionar com a terra, são respeitados e valorizados, e a Pessoa com deficiência quanto as especificidades inerentes a sua deficiência são levadas em consideração. Assim, a igualdade que se almeja para essa leva social se consolida quando se respeita as diferenças.

Foi possível encontrar nas bibliografias estudadas que ainda são muitas as pessoas com deficiência residentes no campo que não tem efetivado seu direito a educação, mediante diversos fatores como, a ausência de transporte adequado, a distância, a falta de acessibilidade, entre outros fatores inerentes a cada especificidade da pessoa com deficiência.

A partir do momento em que a premissa de igualdade de direitos e cidadania presentes nos documentos legais são negados a determinado grupo ou camada social, permite-se então que estes se organizem, de acordo com o que denominamos aqui, Movimentos Sociais, para lutar por melhores condições de vida e cobrar que seus direitos sejam de fatos respeitados.

A partir das leituras acerca da implementação de educação especial, verificou-se que a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, em 1854, foi o primeiro passo para o que hoje viria a ser a educação especial. Sendo, que um dos grandes marcos mais recente e significativo na busca da inclusão da pessoa com deficiência foi a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Avançando legalmente ainda mais no campo educacional em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa

com Deficiência), buscando assegurar e promover a inclusão social e a cidadania, em condições de igualdade.

O Movimento da educação do campo é mais antigo, teve início no final dos anos 90, porém o debate da inclusão da pessoa com deficiência na educação do campo é um debate bem mais recente. No entanto, podemos citar alguns avanços significativos, na luta de impedir as políticas assistencialistas e compensatórias voltadas para o campo, dentre os quais, destaque para os programas PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do

Campo), O Programa Escola Ativa, Projovem Campo – saberes da terra, entre outros. Que variam desde a busca da formação de professores com concepção adequada para atuarem na escola do campo até a busca por melhorias na educação ofertado nas escolas do campo.

Destarte, é evidente que em termos de leis o Brasil avançou consideravelmente nas últimas décadas, sendo que hoje já se pode debater acerca da Inclusão Educacional fora do meio urbano, tido por muito tempo como o centro do pensamento da educação, perpassando por outras realidades que é a educação campesina. No decorrer da pesquisa muitas leis se apresentaram e a bibliografia estudada demonstrou a importância dos movimentos sociais na criação e no avanço da efetivação das políticas públicas. Entretanto, muitas dúvidas ainda são latentes acerca da real oferta de uma educação verdadeiramente inclusiva no campo.

O estudo aqui empreendido nos fez perceber com mais clareza a necessidade de que as políticas públicas precisam ser aprofundadas, bem como de somar esforços no sentido de viabilizar novas possibilidades de efetivação do direito de uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva no campo, pois é latente o fosso entre o que é garantido em lei e o que realmente se efetiva na prática nas escolas do campo na Amazônia, para as pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Básica e o Movimento do Campo**. IN: Por uma Educação do Campo. Miguel Fonzalez Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Catagna Molina (orgs). 5.ed. Editora Vozes. Petrópolis – RJ, 2011.

BATISTA, Maria do Socorro. Educação Popular em Movimentos Sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. 28º Reunião Anual da Anped. GT06Educação Popular, 2005. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas emendas constitucionais de revisão números 1 a 6/94, pelas emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução nº 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, Brasília, 2008.

BRASIL. PARÁ. Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação – PEE. Disponível em: www.seduc.pa.gov.br.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação Especial do Campo: 20 anos de silêncio no GT15**. IN: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 93-104, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 19 jan. 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br>. Acesso em: 28 jan. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <http://www.epsy.fiocruz.br>.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares. **Fundamentos jurídicos da educação do campo: Rascunhos e achados de pesquisa**. IN: Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: Pesquisas e práticas educativas. Maria do socorro Xavier Batista (org.). João Pessoa. Editora da UFPB, 2011.

CARMO, Eraldo Souza do; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa do. **Educação do Campo e políticas públicas na Amazônia: Desafios e Possibilidades**. IN: Educação do Campo: Políticas e práticas no Pará e no Brasil. História, Contexto e políticas públicas, Vol. 1. Salomão Antônio Mufarrej Hage, Damião Bezerra Oliveira, Darinêz de Lima Conceição, Giselle da Silva Souza, Izabel Cristina França dos Santos Rodrigues (orgs.). Belém, Gráfica Alves, 2012.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC / Rio / 005 – Dezembro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília. Disponível em: https://drive.google.com/file/yQ-IJD-CGgIlv3NOjFK2_1prukbB6/view?usp=sharing.

- HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos sociais do campo e educação**: Referências para análise de políticas públicas de educação superior. Revista eletrônica, v. 8. n. 1, p. 133-150. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.
- MARQUES, Marta Inês Medeiros. **A atualidade do uso do conceito de camponês**. IN: Revista Nera – Ano 2011, n.12. ISSN: 1806-6755. Presidente Prudente. 2008. p.57-67.
- MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOLINA, Mônica Castagna. **A Constitucionalidade e a Justicibilidade do direito à educação dos povos do Campo**. IN: Educação do Campo: Campo- políticas Públicas- Educação.Org. Clarice Aparecida dos santos. Brasília: Incra; MDA, 2008.
- SILVA, Ariosto Moura da. **Educação do campo: Uma breve (re) construção epistemológica**. IN: Diálogos sobre Educação do Campo. Org. Elmo de Souza Lima e Ariosto Moura da Silva. 2ª edição. Teresina: EDUFPI, 2014.
- SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **A Política de Formação de educadores do Campo e a construção da Contra-Hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá** (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. 2017. 307 p. Belém/Pará.

ELABORAÇÃO DE UMA CARTILHA PEDAGÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO NA AMAZONIA TOCANTINA

Sueli Pantoja da Silva¹

Waldma Maíra Menezes de Oliveira²

RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo principal a elaboração de uma cartilha pedagógica sobre a educação especial no campo no cenário da Amazônia Tocantina, neste a interface da educação especial com a educação no campo foi realizada assim como a exposição dos principais aspectos legais que a asseguram. A cartilha versou principalmente sobre pontos relacionados à: Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Transtornos do Espectro Autista e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos quais foram evidenciados pontos referentes a conceitos, métodos relacionados ao processo de ensino aprendizagem, características e outros. A metodologia utilizada para o levantamento de dados foi à pesquisa bibliográfica, a abordagem qualitativa foi empregada para avaliar as informações obtidas e a preparação da cartilha ocorreu com a utilização de programas de computadores. A criação de materiais, como este, é muito importante para a sociedade, pois corrobora para difundir informações relevantes acerca dos aspectos relacionados à educação de qualidade para todos. A cartilha da educação especial no campo ficará disponível para download na rede mundial de computadores (internet) e também serão realizadas ações em escolas com o propósito de difundir as informações contidas no material elaborado, principalmente na região que compreende o baixo Tocantins. Desta maneira a cartilha irá servir de auxílio para pais, professores e todo aquele que desejar conhecer, expandir e aplicar os conceitos que se referem ao direito que todos detêm, o qual é o acesso à educação de qualidade, sem desigualdade.

Palavras-chave: Educação no campo. Educação especial. Cartilha pedagógica.

¹Graduada em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará. E-mail: suely.pantoja@yahoo.com.br

² Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda em Educação (PPGED/UEPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada à linha Educação Inclusiva e Diversidade, e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT, do Coral de Libras –Mãos que Falam, da Especialização em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldma@ufpa.br.

INTRODUÇÃO

Assuntos que se referem à garantia da educação de qualidade têm sido tratados com bastante frequência nos dias atuais, da forma que os entraves que permeiam este contexto estão cada vez mais evidentes. É deste modo, que a educação especial no campo surge, a qual se apresenta ainda hoje com muitas limitações, pois esta é a articulação de dois eixos que individualmente apresentam grandes desafios.

Desta forma, este trabalho terá como objetivo principal elaborar uma cartilha pedagógica que discutirá sobre o processo de educação especial na perspectiva inclusiva no campo, em que serão abordados assuntos como a exposição das políticas afirmativas acerca da pessoa com deficiência e da educação do campo assim como a sua interface, pois estas precisam ser divulgadas para que possam ser cobradas e desempenhadas de fato, também serão evidenciados aspectos em relação à Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Transtornos do Espectro Autista.

Entre os documentos que possuem grande importância para a garantia dos direitos da educação no campo e da pessoa com deficiência podemos citar respectivamente a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

Em sequência, os tópicos relacionados a cada deficiência irão tratar sobre suas principais características versando através de documentos e autores que compreendam sobre cada temática e para finalizar serão evidenciados elementos importantes, como por exemplo, em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A preparação deste material terá o intuito de difundir a educação especial no campo, principalmente na área do Baixo Tocantins³, onde trabalhos que contemplem esta temática ainda se apresentam em número reduzido, os quais se pode inferir que seriam de grande relevância em virtude da considerável quantia de habitantes das áreas campestres.

A metodologia utilizada para o levantamento de dados é a pesquisa bibliográfica, objetivando desta maneira a busca por informações em trabalhos de autores que discutem sobre o contexto. A elaboração da cartilha ocorreu através de programas de computadores visando aspectos que possam chamar a atenção do leitor, como por exemplo, ilustrações coloridas que façam com que as informações sejam repassadas de forma apropriada.

A construção de materiais educativos possui grande significância, pois contribui para a propagação de informações. Desta forma esta pesquisa apresenta grande relevância para a comunidade, pois proporciona o levantamento de saberes sobre uma área que até o momento apresenta poucos estudos na região.

³ Conforme Almeida (2010, p. 292) a região do Baixo Tocantins é constituída por sete municípios os quais são: Abaetetuba, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará.

A cartilha ficará disponível para download na rede mundial de computadores (internet) assim como também serão realizadas ações em escolas, visando difundir as informações expressas no material elaborado para que desta forma auxilie alunos, famílias, comunidade escolar e todo aquele que necessitar de informações a respeito da educação especial no campo, visando desta maneira a efetivação de direitos e a extinção da discriminação e do preconceito.

Esta pesquisa permitirá que as informações relacionadas à educação especial no campo sejam discutidas em vários ambientes da sociedade, fazendo com que sirva como suporte nos locais de ensino, principalmente para aqueles profissionais que se veem encarando este desafio pela primeira vez e ainda não detêm uma vasta experiência.

Nos demais espaços da sociedade este material será capaz de difundir os conceitos sobre a educação especial e a educação no campo assim como a união destes dois eixos e fazer com que os cidadãos conheçam um pouco mais sobre os direitos e deveres acerca do tema abordado.

METODOLOGIA

A metodologia usada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica, a qual foi realizada no período de setembro a dezembro de 2018, a análise das informações obtidas foi feita através da abordagem qualitativa. Para isso, utilizou-se de materiais científicos como livros e artigos e não científicos como as leis, estes que contemplassem a discussão sobre a temática.

Entre os documentos abordados se destacam a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Declaração de Salamanca (1994) e a Lei nº 13.146 (2015) e também autores como Caldart (2008), Palma e Carneiro (2017) e Kühn (2017) entre outros.

A cartilha está organizada em tópicos que versam respectivamente sobre: Aspectos legais da educação especial e educação do campo, o que é deficiência, público alvo da educação especial, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, transtornos do espectro autista, atendimento educacional especializado (AEE) e informações finais. Nos tópicos referentes às deficiências são evidenciados os conceitos principais assim como autores e documentos que tratem sobre o assunto abordado.

A formatação da cartilha foi realizada através da utilização de programas da rede de computadores, utilizando assim de técnicas de ilustração que sirvam para que o leitor sinta-se instigado a leitura e desta forma possa conhecer o verdadeiro significado deste material.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO

A educação de qualidade para as pessoas com deficiência que residem no campo se caracteriza como sendo uma busca marcada por desafios, os quais são oriundos da junção de duas áreas que possuem um histórico de negação de direitos perante a sociedade. Entretanto, a cada dia a efetivação da educação especial no campo se faz mais necessária em virtude da procura por melhorias para este público que tanto necessita.

Santiago, Akkari e Marques (2013) discutem sobre os princípios básicos da educação inclusiva, em que esta se fundamenta no direito que todos possuem de terem acesso à educação de qualidade e na qual nenhuma característica pessoal do indivíduo irá implicar no não oferecimento deste direito. Nesta, as lutas para que as pessoas com deficiência frequentem os ambientes de ensino com o suporte adequado são evidenciadas.

As lutas da educação do campo são para que os moradores destes locais possam frequentar o ambiente escolar e que esta ocorrência aconteça de maneira acessível. Caldart (2008, p.71) relata que a educação do campo surgiu por meio da mobilização dos movimentos sociais “A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas [...]”.

Dessa forma esta interface precisa ter suas discussões ampliadas, pois a pessoa com deficiência que reside e estuda no campo precisa ter os seus direitos garantidos para que assim possa desenvolver suas habilidades. Palma e Carneiro (2017, p.16), afirmam que o sujeito que possui uma deficiência e reside no campo luta contra um duplo preconceito procedente da sociedade “imaginemos um indivíduo que tem uma deficiência e vive no campo, ele é duplamente alvo da diferença negativa criada pela sociedade e precisa intensificar sua luta para ter seus direitos de cidadão garantidos”.

Contudo, pesquisas que versem sobre a relação das duas áreas são muito importantes, já que a produção neste campo ainda é mínima, o que reflete na necessidade de estudos que contemplem a temática, da forma que a escola se configura como ambiente de formação de valores. Borges (2012) discute a respeito do saber escolar, corroborando que este acontece regularmente e ocorre no dia-a-dia, em que irá se apresentar de maneira crucial para que o indivíduo conheça e assuma seus verdadeiros valores perante a sua vivência em sociedade.

Para tanto, Kühn (2017) destaca sobre a importância de estudos que possuem como objetivo discutir sobre a interface da educação especial e educação do campo, versando a respeito das dificuldades vividas por estes estudantes. Desta maneira, as discussões acerca da educação especial no campo precisam ser ampliadas o que acarretará em uma maior cobrança por políticas públicas perante aos órgãos competentes e assim irá fazer com que as atenções se voltem um pouco mais para este contexto que tanto precisa que os seus direitos sejam colocados em ação.

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO

A educação especial no campo possui como principal objetivo garantir aos educandos do seu público alvo, à educação de qualidade de que necessitam. Desta maneira muitas políticas públicas já foram elaboradas tanto para a educação especial quanto para a educação do campo e estas se destacam apresentando a interface da educação especial no campo como de extrema importância para a sociedade, em que deverá ser incentivada através dos órgãos competentes e adaptada conforme as particularidades de cada região.

No decorrer do texto haverá a exposição dos documentos que envolvem a área discutida com a finalidade de mostrar a importância dos mesmos para a sociedade.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

A constituição federal que apresenta texto original do ano de 1988 foi um marco normativo de grande importância para a garantia dos direitos para população brasileira.

O documento dispõe no capítulo II, artigo 6º, que se refere aos direitos sociais que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação (...), a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.19). Com o direito a educação contendo complemento no artigo 205º:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.124).

Garantindo no artigo 206º, inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A constituição de 1988 dá início a uma série de lutas em prol do ensino de qualidade e igualitário.

Declaração de Salamanca (1994)

Discursando “Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”, no ano de 1994 em Salamanca, Espanha a conferência Mundial em Educação Especial reuniu líderes de diversos países que discutiram sobre os temas principais que rondam a busca pela escola inclusiva, e neste evento foi elaborada a Declaração de Salamanca que se estende até os dias atuais como um dos marcos positivos mais importantes na luta em prol das condições de ensino igualitário.

Entre outros pontos a declaração demonstrou que todas as crianças possuem o direito de aprender juntas, sempre que seja possível, e qualquer dificuldade ou diferença que possam apresentar não irá interferir na sua forma de aprendizado. Como consta no capítulo 7º:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades [...]. (UNESCO, 1994, p. 05).

A declaração de Salamanca permitiu que os princípios cruciais da escola inclusiva fossem evidenciados, objetivando extinguir a exclusão vivida pelos alunos no ambiente escolar e a partir de sua criação este documento apresentou papel principal na elaboração e implantação de políticas públicas a favor dos direitos destinados à educação das pessoas com deficiência.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/1996)

A lei nº 9394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e apresenta aspectos relacionados tanto para a pessoa com deficiência quanto ao morador do campo, garantindo desta maneira os direitos e deveres pertencentes a estes.

O artigo 28º delibera sobre os princípios que regem sobre o ensino para a população do campo.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- 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, p. 16).

Este texto oferece sanções para um contexto bastante discutido, que é o fato da população do campo precisar de adaptações para que possa desenvolver seus níveis de aprendizagem de maneira plena. A lei de diretrizes e bases da educação nacional também corrobora sobre os aspectos que correspondem a favor da educação especial no artigo 59º, inciso I, II e III fica exposto que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013)

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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, p. 36).

Com isso, apura-se sobre os direitos para a pessoa com deficiência, a segurança que os sistemas de ensino devem possuir para assegurar aos alunos com deficiência currículos, recursos e técnicas que atendam suas necessidades, assim como muitos outros fatores que possuem a finalidade de fazer com que este aluno frequente a escola e possa desenvolver suas habilidades.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000

Em 2000 é estabelecida a lei nº10.098 que constitui as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e evidencia os conceitos principais que regem o contexto para que desta maneira estes sujeitos se locomovam sem qualquer barreira ou entrave em qualquer ambiente da sociedade. No artigo 2º, inciso I dá-se o conceito de acessibilidade:

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, 2000, p.02). (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)

Através desta lei são expostas questões referentes à extinção das barreiras presentes nos ambientes sociais, fazendo com que as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida tenham o seu direito a acessibilidade garantido e preservado nos locais da sociedade como, por exemplo: nas escolas, meios de transporte, praças entre outros, garantindo assim condições de acesso iguais para todos.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002

A lei nº 10.436 dispõe em seus segmentos sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, a qual no artigo 1º “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (...) e outros recursos de expressão a ela associados”. (BRASIL, 2002).

Conforme evidenciado na referida lei, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente como forma de comunicação legal e o uso desta encontra-se apoiado, segundo aponta o artigo 2º:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.01).

Com esta lei, um grande avanço foi instituído na vida dos usuários da língua brasileira de sinais, pois foi através deste momento que a sua forma de comunicação foi reconhecida legalmente o que apresentou grande importância para a comunidade, a qual observa nesta a forma de constituir sua identidade e exercício de cidadania.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002)

A resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, conforme é especificado a artigo 2º:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de

Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p.01).

As diretrizes operacionais direcionadas as escolas do campo se destinam ao tratamento dos assuntos que pontuam sobre a garantia da educação de qualidade em todos os seus níveis, fazendo com que o projeto das instituições de ensino possua adequações fundamentadas nas diretrizes curriculares nacionais. Contudo, é perceptível que o projeto institucional das escolas do campo precisa atender as exigências nacionalmente impostas, porém existe a necessidade deste também se adequar a realidade do povo que atende.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005

Através do Decreto nº 5.626 a lei nº10.436 fica regulamentada e com este são dados os pontos decisivos para que a Língua Brasileira de Sinais seja colocada em ação. Através do artigo 2º, parágrafo único é possível conhecer quem é o público com deficiência auditiva:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005 p.01).

Este documento foi uma grande conquista para a educação de surdos e entre outros assuntos corrobora sobre os aspectos necessários para que ocorra a inclusão no cotidiano escolar.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a)

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva destina-se a garantir os recursos necessários para facilitar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino desde a educação básica. Esta intensifica as discussões acerca do tema e oferece subsídios para que a educação inclusiva se faça presente.

No capítulo III que se destina a realização do diagnóstico da educação especial é mostrado como o número de matrículas aumentou consideravelmente para esta demanda

“Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%”. (BRASIL, 2008, p.12).

No capítulo IV é exposto o objetivo desta política que se caracteriza por “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação” [...], (BRASIL, 2008, p.14). Em decorrência serão corroborados os aspectos que rondam em torno de quais são os alunos que constituem o público alvo da educação especial e as diretrizes que englobam esta conjuntura.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que:

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, p.17).

É mostrado neste contexto que os serviços, os recursos e o atendimento educacional especializado devem ter presença garantida nos projetos pedagógicos, ressaltando que a construção destes deve respeitar as diferenças das culturas envolvidas para que o processo obtenha êxito.

Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b

Um documento que aborda a interface da educação inclusiva com a educação especial é a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual no artigo 1º especifica quem são os sujeitos que fazem parte da educação do campo e ao que esta compreende.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008b, p.01).

A citada resolução expõe que as pessoas com deficiência que habitam no campo devem ter o seu direito a educação preservado e assegurado pelos sistemas de ensino. Conforme o art. 1º, inciso V:

§ 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, p.01).

Com a elaboração deste documento fica determinado que os locais de ensino precisarão adotar as medidas necessárias para que as pessoas com deficiência residentes do campo possam ter o acesso à educação básica de qualidade e este fator deve ocorrer em escolas comuns de ensino regular.

Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010

Posteriormente, com a lei nº 12.319 ocorre a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais- LIBRAS. Através desta lei ficam instituídas as competências que regem o exercício desta profissão. “Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010, p.01).

Pontos referentes à formação e atribuições deste profissional também são destacados, cunhando as responsabilidades que este apresenta para com o usuário da língua brasileira de sinais e toda a comunidade, na qual realizará uma tarefa muito admirável.

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou estatuto da pessoa com deficiência, lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 se caracteriza como sendo um dos marcos legais mais importantes para a educação especial, pois aborda aspectos de extrema relevância para a busca da educação igualitária.

O artigo 2º expõe sobre as características que consideram uma pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência 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, p.01).

Com este é evidenciado que a pessoa com deficiência ao obter contato com dificuldades poderá ter o seu convívio em sociedade abalado, em que neste contexto não desfrutará das suas funções como cidadão de maneira igualitária com as demais pessoas.

Portanto, para que a educação especial no campo se torne realidade é necessário que ocorra o cumprimento dos documentos ratificados até o presente momento assim como a criação de novos princípios para que estes direitos se façam deveres do estado e da sociedade e desta forma possam se fazer presente na vida daqueles que a compõem.

ANÁLISE E DISCUSSÕES SOBRE A CARTILHA PEDAGÓGICA

É visível que nos dias atuais as questões referentes às desigualdades sociais estão cada vez mais intensas, com tantos meios de comunicação se entrelaçando fica difícil imaginar que ainda se faça necessária à construção de métodos para que ocorra a propagação de conceitos relacionados à prática da inclusão.

É dessa forma que a cartilha da educação especial no campo foi elaborada com o propósito principal de difundir os conceitos relacionados à interface da educação especial com a educação do campo, visando à divulgação dos aspectos legais que envolvem a temática assim como as suas principais considerações.

Este material foi pensado para auxiliar famílias, escolas e comunidades na relação vivenciada na educação inclusiva no campo, pois os desafios habitados neste campo são muitos e estas discussões precisam ser intensificadas. A partir desta meta foi idealizado um modelo de cartilha que pudesse informar e ajudar nas questões principais vividas pelo público alvo da educação especial que reside no campo.

Assim, foi realizado o levantamento dos aspectos legais que abrangem a educação especial e a educação do campo que são: Constituição da república federativa do Brasil (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (1996), Lei nº 10.098 (2000), Lei nº 10.436 (2002), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), Decreto nº 5.626 (2005), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, Lei nº 12.319 (2010), Lei nº 13.146 (2015).

Com isso foi apurado as políticas públicas existentes para que assim estas viessem a constar na cartilha pelo motivo de que leitor pudesse as conhecer e as interpretar, da forma que as mesmas raramente são divulgadas e em muitos casos a pessoa que faz parte realmente do público abrangente não possui este conhecimento tão importante para sua vida em sociedade.

Após este feito foi realizada a seleção de informações que formariam os tópicos relacionados às deficiências que são: Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Transtornos do Espectro Autista. Nestes tópicos as informações contidas possuíam como meta conceituar primeiramente a deficiência, o que foi realizado através de documentos e autores que versam sobre o assunto, e também colocar as principais informações a respeito do tema.

Entre os documentos utilizados na explanação sobre as deficiências estão o Decreto nº 5.296 (2004), Decreto nº 5.626 (2005), Decreto nº 7.611 (2011), Lei nº 4.169 (1962), Lei nº 11.126 (2005), Lei nº 12.764 (2012) e autores como Pereira (2012), Sandes (2009), Santos (2012) e Skliar (1998 apud Martins e Klein, 2012).

Vale ressaltar que as informações contidas na cartilha no que se refere às deficiências são básicas em relação ao que de fato estas apresentam, pois um dos intuítos deste trabalho é também nortear o leitor para que este busque cada vez mais conhecimentos que o ajudem a vivenciar e superar as situações de desigualdade e negação de direitos.

Assim esta cartilha pedagógica irá facilitar a proposta do ensino inclusivo no campo, pois os meios de propagação de informações em grande parte dos casos não contemplam este local o que acarreta na falta de preparação por parte dos profissionais, em destaque na região da Amazônia Tocantina em que discussões como esta ainda não são comuns.

A partir de sua elaboração a cartilha da educação especial no campo será difundida em escolas e também ficará disponível para ser realizado download na internet para que cumpra seu objetivo e auxilie todo aquele que precisar de informações relacionadas ao tema.

Imagem 1 – Capa da cartilha



Fonte:

Imagem 2 – Educação Especial



Fonte:

Em destaque, a capa da cartilha apresentando o título “Cartilha da Educação Especial no campo” (imagem 1) e o tópico referente a educação especial explanando

sobre o que é deficiência e quem é o seu público alvo a partir de conceitos exibidos em documentos legais (imagem 2). A cartilha é formada por 18 páginas que exibem considerações importantes para a sociedade.

Anseia-se com este trabalho elaborar um material pedagógico que além de relacionar a educação especial com a educação no campo sirva também como apoio para um profissional que quer fazer a diferença, para uma família que passa por momentos difíceis e para todo aquele que deseja agir de maneira construtiva auxiliando o seu próximo fazendo com que a desigualdade social seja amenizada.

Considerações finais

Analisando os aspectos que norteiam a educação especial no campo é possível perceber que existe uma gama de desafios, os quais são vivenciados diariamente pelos alunos que buscam lutar pela efetivação de um direito que lhe é garantido legalmente, a educação.

A elaboração da cartilha pedagógica é de extrema importância, pelo fato de existir a necessidade da divulgação de informações sobre o contexto. Dessa forma foi feito o levantamento dos aspectos legais da educação especial e da educação do campo com documentos que garantem a educação como um direito para todos que são evidenciados com a constituição da república federativa (1988) até Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A cartilha da Educação Especial no Campo está dividida em tópicos, os quais tratam sobre as políticas afirmativas desta interface e dialogam sobre: Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Visual, Transtornos do Espectro Autista e Atendimento Educacional Especializado adicionando em cada ponto aspectos como, por exemplo, conceitos, comportamento, metodologia e outros, na parte final são expostas mensagens importantes.

Contudo, serão realizadas ações em escolas terão como principal finalidade a divulgação da cartilha elaborada e o material também será disponibilizado para download na internet para que sirva de auxílio para todo aquele que necessitar e desejar difundir os conceitos da educação de qualidade, pois todos têm este direito e devem usufruir do mesmo sem distinção, não importando qualquer característica que apresentem já que somos todos iguais nas diferenças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério. Amazônia, pará e o mundo das águas do baixo Tocantins. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 24, n. 68, p.291- 298. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10479>>. Acesso em: 23 out.2018.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro. (Org). **Educação do campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-116.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 03 abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em: 09 nov.2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 5 out.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 09 nov.2018.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro e 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm>.

Acesso em: 19 dez.2018.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>.

Acesso em: 08 nov.2018.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 18 dez.2018.

_____. **Lei nº 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**. Brasília, DF, 19 dez. 2000. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 18 nov.2018.

_____. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado**

de cão-guia. Brasília, DF, 27 jun. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11126.htm>. Acesso em: 11 dez.2018.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Brasília, DF, 1 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>.

Acesso em: 19 nov.2018.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>.

Acesso em: 18 nov.2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 09 nov.2018.

_____. Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Brasília, DF, 4 de dez. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm>. Acesso em: 11 dez.2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 nov.2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 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. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf>. Acesso em: 09 nov.2018.

_____. Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educapespecial.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

CALDART, Roseli Salette. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org). **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67- 86.

Disponível em: <PDFwww.mda.gov.br › user_arquivos_64>. Acesso em: 05 out.2018.

KÜHN, Ernane Ribeiro. **A educação especial na educação do campo**: as configurações de uma escola na rede municipal de ensino. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12909/DIS_PPGEDUCACAO_2017_KUHN_ERNANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 out.2018.

MARTINS, Francielle Cantarelli; KLEIN, Madalena. Estudos da contemporaneidade: sobre ouvintismo/ audismo. In: IX Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Atendimento educacional especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno. (Org). **Educação especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.p.15- 50. Disponível em:<<https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-especial-no-campo>>. Acesso em: 05 out.2018.

PEREIRA, Josiane Eugênio. A infância e a deficiência intelectual: algumas reflexões. In: IX Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em:<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2044/690> Acesso em: 15 dez.2018.

SANDES, Liziane Fernandes. **A leitura do deficiente visual e o sistema Braille**. 2009. Monografia (Graduação em pedagogia) - Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-LIZIANE-FERNANDES-SANDES.pdf>>. Acesso em: 15 dez.2018.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/10.pdf>>. Acesso em: 15 dez.2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_j6Ck3G7hMUo/TQZaP8QAsNI/AAAAAAAAAAc/qQwgzOMcBFo/s320/vininha_figdefic.gif>. Acesso em: 10 dez. 2018. Disponível em: <<https://conhecendoodeficienciaintelectual.files.wordpress.com/2017/02/cropped-cropped-di.jpg>>. Acesso em: 10 dez. 2018. Disponível em: <https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS_ZauZvXBigCMt1QE01TsgkDMrrsb7V5sVooQ0DylfYIUyBCMB>. Acesso em: 10 dez. 2018. Disponível em: <https://png.pngtree.com/element_origin_min_pic/17/02/23/1f3cd1227c9e927fbf29f2c7e7679100.jpg>. Acesso em: 10 dez. 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=freire+e+educa%C3%A7%C3%A3o+especial&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwihqOuB24HgAhVCHrkGHXEKDo8Q_AUIECgD&biw=1280&bih=610#imgrc=2P0wRSWKIOXvdM>. Acesso em: 10 dez. 2018.

EIXO III

***Estudos Surdos e o Atendimento Educacional
Especializado nas
Escolas do Campo***

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS
AUTISTAS, EM UMA ESCOLA PÚBLICA, EM SÃO SEBASTIÃO DA BOA
VISTA, ILHA DO MARAJÓ-PA**

MaykelsonNogueira Castilho¹

Thais Barbosa Batista Bazilio²

Rosilene Rodrigues Prado³

RESUMO

É direito de TODOS os brasileiros terem uma educação de qualidade. Pessoas com autismo são pessoas com deficiência, e te-m esse direito assegurado de acordo com as legislações brasileiras atuais. A presente pesquisa teve por objetivo compreender como se dá o atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com autismo, em uma escola pública no Município de São Sebastião da Boa Vista-Ilha do Marajó/PA. Participaram do estudo 02 professoras da Escola EMEIF MARAJÓ ENCANTADO. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semi estruturada gravada com ajuda de um celular, com a duração de 30 a 45 min, as falas dos entrevistados foram transcritas e organizadas em categorias a fim de responder nossos objetivos. Os resultados encontrados mostraram: 1- a concepção sobre autismo e inclusão apresentada pelas professoras entrevistadas; 2 - a estrutura oferecida pela escola para se desenvolver o AEE com os alunos autistas na escola; 3 - as estratégias desenvolvidas pelas professoras para incluir o aluno autista. Ao final do estudo destacamos a importância de se conhecer a realidade ribeirinha da região norte, na qual é possível perceber a carência tanto de formação especializada por parte das professoras, bem como de acesso a recursos e materiais didáticos que possam auxiliar na aprendizagem inclusiva dos alunos autistas garantindo-lhes acessibilidade na sala de aula e nos outros ambientes da escola.

Palavras-chaves: Autismo. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão.

¹ Graduado em Pedagogia da Faculdade Atual, Graduando em Licenciatura Plena em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza (Biologia e Química) – UFPA- Campus Cametá/ Núcleo Limoeiro; Pós-Graduando em Educação Inclusiva no Campo.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará- UFPA- Campus Castanhal; Pós-graduanda em Educação Inclusiva no campo – UFPA- Campus Cametá.

³ Profa e MSc. em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento pelo PPGTPC/UFPA. Coordenadora da Equipe TEA e DI da Coordenadoria de Acessibilidade – CoACess/SAEST/UFPA. Psicopedagoga Clínica e Institucional (FAP/MG).

1 – INTRODUÇÃO

É direito de TODOS os brasileiros terem uma educação de qualidade. Esta garantia está prevista em vários documentos do governo brasileiro (Art.205 e Art.208 da Constituição Federal do Brasil, 1988; LDB, 1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008; LBI, 2015).

A educação especial na perspectiva inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. No entanto, a educação inclusiva no Brasil, ainda é uma realidade sentida e vivida um pouco distante por parte de alguns cidadãos brasileiros, pois ainda existem muitos alunos da educação básica sem acesso a uma educação com qualidade e equidade, principalmente, aqueles que residem em áreas distantes dos grandes centros das cidades, como por exemplo, aqueles alunos e alunas que estudam nas áreas ribeirinhas e do campo da região norte do Brasil.

Considerando que o nosso país e, em especial, a nossa região Amazônica, possui uma realidade geográfica, econômica, social, cultural com suas peculiaridades ímpar quando se fala em desafios para se deslocar para a escola. Por exemplo, em relação ao tempo de deslocamento que uma criança leva da sua residência-escola-residência é muito diferente das crianças das grandes cidades. A criança do campo ou ribeirinha da Amazônia para estar na escola às oito horas da manhã precisa estar acordada desde as quatro e enfrentar uma dinâmica de trajeto percorrida por estradas, matas e rios como é o caso de algumas escolas localizadas na ilha do Marajó, no Pará. Como entender e pôr em prática um dos princípios e fins da Educação que é o de igualdade de condições de acesso e de permanência na escola (Brasil, 1996).

Como entender ainda, que “a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996), se ainda existem grandes problemas no caminho que trilham muitos brasileiros que frequentam as escolas do campo até sua chegada ao mercado de trabalho? Muitos são os que não conseguiram e não conseguem realizar uma formação educacional adequada e com equidade que lhes possibilite chegar ao ensino técnico e/ou superior e assim alcançar uma colocação no mercado de trabalho de acordo com sua formação.

Nesse sentido, nosso estudo justifica-se por entendermos que existe uma lacuna relacionada a compreender as ações desenvolvidas na área da educação especial, na perspectiva inclusiva, no campo para atender os alunos com autismo. Dessa forma, uma inquietação nos faz querer saber: De que maneira ocorre o atendimento educacional especializado para alunos com autismo, em uma escola pública, no município de São Sebastião da Boa Vista, Ilha do Marajó-PA?

Para responder nosso questionamento elencamos como objetivo: Verificar como ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com autismo, em uma escola pública, em São João da Boa Vista, ilha do Marajó-PA.

Para isso, buscaremos fundamentações teóricas acerca da temática “educação inclusiva”; “educação no campo”; “atendimento educacional especializado” e “autismo”, conforme apresentaremos a seguir.

2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente o autismo vem sendo investigado desde o século XX, apesar de parecer para a maioria da população como um tema novo. Em 1906 Plouller diagnosticou crianças com demência infantil que se mantinham alheias ao contato social, ele passou a definir como sendo um estado de autismo. Já em 1911, o psiquiatra Bleuler o definiu como sendo “a perda do contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação. (KENYON; KENYON; MIGUEL, 2002, p. 11).

Em 1943, Kanner, também psiquiatra austríaco investigou um grupo de 11 crianças, na idade de 02 a 08 anos e observou que elas possuíam como características: a incapacidade para se relacionar com as pessoas em seus contextos e apresentavam resistência a mudança, ou monotonia insistente, respostas diferentes ao ambiente, movimentos estereotipados, ecolalia na linguagem, inversão nos pronomes e déficits no contato social (KLIN, 1943, p. 242)

Em 1944, Hans Asperger, pediatra austríaco publicou um estudo no qual descreveu condições psiquiátricas semelhantes às descritas por Kanner. Apesar de destacar a psicopatía autística, apontou que elas apresentavam habilidades compatíveis a um desenvolvimento intelectual relevante, próximo das pessoas típicas (KLIN, 2006)

No final do século XX, o DSM – IV descreve uma série de sintomas que orientariam para o diagnóstico, a partir de uma tríade de sintomas: prejuízo na área da interação social, comunicação e comportamentos restritos e repetitivos.

No DSM V (2013) o autismo passa a ser caracterizado como sendo Transtorno do Neurodesenvolvimento, assumido como espectro, substituindo a categoria de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Atualmente passando a ser denominado na literatura e no mundo científico como Transtorno do Espectro do Autismo, assinalando-se "especificadores" para identificar suas variações, como: presença ou ausência de comprometimento intelectual, estrutural de linguagem e perdas de habilidades anteriormente adquiridas (Regier et al., 2013; Laia, 2011 apud Dias, 2015). Note que mais do que identificarmos a presença ou ausência de um comportamento, é importante observarmos a sua qualidade – uma competência e/ou habilidade, sua frequência nos contextos de vida das crianças (BRASIL, 2013). Para isso é importante conhecermos bem de perto algumas características clínicas

1 – **Prejuízo qualitativo na interação social** – manifestado por pelo menos 02 dos seguintes aspectos: dificuldade no contato visual, ou seja, a criança não olha nos olhos, ou quando olha, desvia o olhar rapidamente; dificuldade em reconhecer expressão facial, expressar suas emoções, dificuldade em sorrir, postura corporal inadequada (manter-se ereta, apresenta uma postura relaxada), dificuldade motora fina e grossa; dificuldade em manifestar-se corporalmente, gestos pobres ou muito rígidos; fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares, dificuldade em compartilhar brincadeiras e a atenção com outras pessoas, dificuldade em compreender intenções, pensamentos de seus pares; a criança não costuma mostrar, trazer ou apontar objetos de seu interesse ; manifesta preferência por brincar sozinha; dificuldade em perceber emoções alheias.

2 – **Prejuízos qualitativos na comunicação** – manifestado pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento de linguagem falada; acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação; uso estereotipado de linguagem idiossincrática (falta de modulação na voz) falta de entonação, tom monótono e por vezes pedante, uso de pronome reverso (referindo-se a si na terceira pessoa), repetem diversas vezes o que ouviram (ecolalias) e as apresentam em contextos diferentes; dificuldade para representar personagens, lidar com regras, inserir-se em brincadeiras imaginativas.

3 – **Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamentos** – manifesta preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados restritos e interesses anormais e com focos intensos; obsessão por determinados objetos ou assuntos; adesão aparentemente inflexível a rotinas; rituais específicos e não funcionais; birra; maneirismos motores estereotipados e repetitivos (abandar as mãos, rodar na ponta dos pés(ARAÚJO; MENDES; VIEIRA, 2019, p. 42 a 47)).

Portanto, tentaremos compreender como o cenário da educação especial na perspectiva inclusiva foi sendo implementada nas escolas de nosso país, e os caminhos que levaram a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos ambientes educacionais par atender os alunos com deficiência, em especial os alunos com TEA nas suas especificidades. Para isso, faz-se necessário entendermos o paradigma da inclusão.

- **Educação Especial na perspectiva inclusiva**

[...] inclusão escolar de educandos com necessidades especiais é um fenômeno que ganha força nos dias atuais. Apesar de já ser uma

realidade em alguns países e expressar um processo educacional, ainda enfrenta muitas barreiras em nosso país, principalmente em decorrência da desinformação e do preconceito. Tais barreiras serão vencidas com persistência e participação de toda a sociedade. (MARTINS, 2001, p. 28 apud SILVA, 2017)

Apesar dos avanços significativos nos últimos anos o cenário nacional ainda demonstra falhas, efetivando assim, a necessidade de avançar no sentido de ofertar uma educação de qualidade para todos com igualdade de condições, acesso e permanência, levando em consideração as especificidades de cada indivíduo.

Vale ressaltar que as políticas de educação inclusivas voltadas às pessoas com deficiência criadas principalmente a partir da década de noventa, são resultados de um processo histórico de lutas e resistências internas e também de mudanças externas que ocorreram em vários países, com ênfase a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) das quais o Brasil adota “um conjunto coerente de princípios e propostas do poder público para a educação formal de indivíduos que apresentem necessidades educativas especiais” (Mazzota, 2011, p. 172 apud Silva, 2017).

A partir de então o Brasil passa a buscar um modelo de “educação para todos”, o que instiga necessariamente a hiperatividade de uma sociedade inclusiva, dentro desse contexto é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, a qual passa a definir a educação especial, assegurando o atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais e estabelecendo critérios para esse atendimento especializado nas instituições privadas e sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1998).

A partir de então várias providências foram tomadas no sentido da criação de uma escola inclusiva e conseqüentemente de uma sociedade mais inclusiva, a partir de outros instrumentos legais fazendo referência ao tema como o Decreto n. 3.298/99 que dispõe sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. A Resolução da Câmara de educação básica do conselho nacional de educação (CNE/CEB) n. 04, o qual instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e

técnica, organizando o sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

A Resolução CNE/CEB n. 02 de 2001 que instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, nele se afirmava que o sistema de ensino deve matricular todos os alunos, e as escolas deveriam se organizar para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, e para isso deveriam assegurar as condições necessárias para uma educação com qualidade para todos.

O Parecer CNE/CEB n. 17, afirmando que a inclusão na rede regular de ensino não consiste, apenas, na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas.

O Decreto n. 6.094/2007, que implementou o plano de metas e compromisso Todos pela Educação, destacando a garantia de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

Culminando, assim, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que entre seus objetivos é o de enfatizar o caráter de processo da inclusão educacional desde seu título: “na perspectiva”, desta forma indicando o ponto de partida que é a educação especial e marcando seu ponto de chegada, o da educação inclusiva.

A Resolução do MEC CNE/CEB n. 04/2011, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento nacional dos direitos das pessoas com deficiência (Plano Viver sem Limite) que no art. 3^o estabeleceu a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes a partir de 04 eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. Destacando-se que no eixo educacional prevê a implementação de salas de recursos multifuncionais, esclarecendo que seriam espaços para a realização do AEE.

- **O Atendimento Educacional Especializado**

Para garantir uma educação inclusiva e de qualidade o Decreto n. 7.611/2011 vem garantir oportunidades para os alunos com deficiência um apoio necessário para que assim consiga promover uma educação efetiva.

Apoio esse que a Lei 12.764/2012, ou Lei Berenice Piana, garante também para os alunos com TEA do qual institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Desta forma, todos os direitos das pessoas com deficiência passam a acolher as pessoas com TEA: o acesso a ações e serviços de saúde, incluindo o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnosticam e

no tratamento. Incluindo o acesso a educação e ao ensino profissionalizante, a moradia, ao mercado de trabalho e a previdência e assistência social.

A Lei n. 13.146/2015, ou Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI), prevê a mudança no paradigma quanto ao conceito de pessoa com deficiência, destacando que a deficiência não está na pessoa e sim na interação da mesma com as barreiras impostas pela sociedade. Desta forma, a deficiência está no meio ao qual ele a está inserida.

Portanto, de acordo com o artigo 2º da LBI a definição da 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).

Por barreiras entende-se: como sendo, “qualquer obstáculo que impeça de alguma forma a pessoa de acessar algum espaço, serviço ou produto”. As barreiras podem ser do tipo: urbanísticas, arquitetônicas, transportes, comunicações, tecnológicas e atitudinais.

A LBI no artigo 27 dispõe que a

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, intelectuais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Compreendemos assim, que o principal objetivo do AEE é ajudar nas potencialidades desses alunos, organizando atividades para que o mesmo possa eliminar barreiras, motivando a participação do aluno. Essas atividades são completamente diferentes das que são realizadas em sala de aula e não podem ser substituídas (SARTORETTO, SARTORETTO 2010).

De acordo com Sartoretto; Sartoretto (2010) o AEE é de suma importância, pois, trabalha as necessidades do aluno de forma individual, respeitando seu ritmo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia, e fazendo a compreensão dos conhecimentos do seu dia a dia e contribuindo para o desenvolvimento das habilidades inter e intrapessoais.

É de suma importância que haja uma articulação entre a professora de sala de aula regular com o profissional do AEE, essa articulação deve acontecer desde o primeiro instante em que essa criança é matriculada. É importante ressaltar que o professor de sala de aula regular é responsável pelo ensino- aprendizagem desse aluno e o profissional do AEE é ajudar nas suas potencialidades, observando o que esse aluno sabe sobre as experiências de vida, esta relação é significativa para obter um trabalho bem sucedido. Com base nessas garantias nos instiga, a saber, como atender essas garantias no contexto da educação do campo.

- **Educação do Campo**

A educação no campo é um motivo de luta e que durante muitos anos foi esquecida, bem como as demais as demais minorias sociais, as populações do campo (Camponeses, Quilombolas, Ribeirinhos, Assentados da Reforma Agrária, extrativista e outras populações camponesas) sempre foram invisibilizadas pelas políticas públicas brasileiras, e passaram séculos recebendo o mínimo de atenção educacional, e sofrendo toda espécie de preconceito e segregação social por residirem em espaços geográficos distantes dos centros urbanos.

Estas populações só passaram a ter direito a educação a partir da constituição de 1988, ano este em que o Estado passou a ser obrigado a incorporar propostas que expressavam as reivindicações dos movimentos sociais presentes no campo e a partir de então, a educação do Campo, foi entendida como direito, entretanto, totalmente pautada nas realidades urbanas (PIRES, 2012). As reivindicações por uma educação de qualidade de acordo com as realidades presentes no campo, sempre foi bandeira de luta dos movimentos sociais presentes no campo e esta luta foi encorpada com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que em seu artigo 3º, trata sobre os princípios da educação brasileira que deve ser pautada na igualdade, na liberdade, no pluralismo de ideias, no respeito à liberdade, no padrão de qualidade e na valorização da experiência extra-escolar.

Desta forma, a LDBEN, anuncia um conjunto de princípios que deve dirimir a educação brasileira em todos os espaços onde a mesma acontece, são princípios que asseguram uma educação de qualidade onde o sujeito tenha condições de alcançar o seu pleno desenvolvimento, o exercício de sua cidadania e receba qualificação para o ingresso no mercado de trabalho, entretanto esta não é a realidade das populações que residem no campo, que segundo Caldart (2015) devem receber uma educação que respeite suas liberdades, suas experiências existente fora do espaço escolar, que vá de encontro aos seus anseios e que lhes permita fazer relações com o seu cotidiano, e com a maneira como vivem. Neste sentido, quando a escola nega, rejeita e silencia a realidade de seus sujeitos, está descartando muitas possibilidades de novas aprendizagens que os mesmos podem

construir, é o que afirma Arroyo (2012), ao falar que os sujeitos da educação são diversos em suas experiências, são dinâmicos em suas maneiras de absorver conceitos, e que exatamente por isto, exigem pedagogias, novas formas de se socializar o conhecimento e de conceber a educação.

Caldart (2015) afirma que a educação no campo não concebe somente a escola como locus de aprendizagem, mas que as reuniões, as tarefas coletivas, os encontros de comunidades e as manifestações, são lugares onde os sujeitos realizam troca de experiências, e que nestas trocas acontecem novas aprendizagens, valorização e fortalecimento da cultura e dos saberes que são muito particulares de cada povo, proporcionando sempre a construção de novos sujeitos, capazes de resistirem o que vem sendo traçado há anos pela política neoliberalista presente, contestando a educação capitalista que determina o que os sujeitos devem aprender na escola para atender as necessidades do mercado capitalista que oprime as grandes massas. A proposição de Caldart (2015) prefigura o que Freire (1975) já havia proposto na década de 70, sobre uma educação autônoma e libertadora, onde os sujeitos se percebam capazes de produzir conhecimentos, e programem uma luta de resistência a tudo que possa ser capaz de lhe oprimir e silenciar.

A trajetória das políticas públicas de inclusão nas escolas do campo são realidades muito recentes, e muito embora a constituição brasileira (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996) tenham sido determinantes sobre o direito de acesso a educação de qualidade para toda a realidade ainda caminha a passos lentos, pois se trata de uma população que há anos foi esquecida e a quem sempre foi destinada uma educação precária, desumanizada, marcada por opressões, injustiças e silêncios (FREIRE 1975; CALDART, 2015), e como forma de resistir a toda esta desumanização urbana e capitalista, o movimento pela educação no campo vem se fortalecendo e tem suas conquistas para confirmar que resistiu a toda forma de opressão e silêncio através das seguintes políticas públicas: Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronea), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e ainda, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Todos estes programas demonstram o quanto estes sujeitos foram (e são) capazes de se articular através dos movimentos sociais e assegurarem políticas públicas capazes de atenderem as necessidades destas populações que se encontram em lugares marcados pela diversidade de linguagens, costumes, história e tantos outros aspectos que os constitui e lhes configura a necessidade de políticas públicas que preserve estes aspectos. Neste sentido, para compreender a necessidade destes programas, é necessário ter um olhar distanciado da lógica capitalista presente, que diz à escola o que ela deve ensinar para os seus alunos (CALDART, 2015) e que ao mesmo tempo não aceita nenhum conhecimento que se construa fora dela, levando seus alunos a negação da própria história e silenciamento da identidade (ARROYO, 2012), é preciso então entender que estas

populações não cabem dentro da lógica da escola tradicional, que ano após ano vem se dedicando a repassar conteúdos e fortalecendo a negação do que se produz fora.

O programa Pronera, foi instituído em 1998 através da portaria de nº 10/98, de 16 de abril de 1998 e tem como finalidade o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária através de projetos educacionais, onde se utilizem metodologias que atendam as particularidades do campo, objetivando sempre o desenvolvimento sustentável das populações camponesas (BRASIL, 2004). O Pronera promove um conjunto de propostas para a educação no campo, e estabelece princípios como inclusão, interação, participação e multiplicação, priorizando a alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental, bem como a capacitação e escolaridade dos educadores e educadoras para o ensino fundamental nas áreas de reforma agrária, a formação inicial e continuada em nível superior e formação em nível técnico. Desta forma, este programa possibilita que trabalhadores e trabalhadoras do campo tenham acesso a todos os níveis de ensino no Brasil, da educação infantil ao ensino superior, rompendo com o ideário de que a educação urbana cabe as realidades camponesas e ainda a valorização dos sujeitos e de seus saberes próprios.

O programa Procampo, foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação, e resulta de uma parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior com o objetivo de criar cursos de Licenciatura em Educação no Campo para promover a formação de professores e professoras por área de conhecimento para atuação na educação básica. O referido programa atende a necessidade de que os professores que atuam no campo tenham conhecimento sobre as realidades que se dão nestes espaços de convivência camponesa e ao mesmo tempo se constitui em uma forma de negação e de rompimento da ideia de que o campo seja apenas uma extensão da cidade e que os sujeitos presentes na realidade camponesa devam ter os mesmos currículos e metodologias dos centros urbanos, e que, portanto, fazem-se necessárias outras pedagogias para estes sujeitos.

O programa Pronacampo, originado através do Decreto nº 7.352, instituído pela Portaria nº 86 no dia 1º de fevereiro de 2013, se constitui em um conjunto de ações que ao serem articuladas, garantem a melhoria do ensino nas escolas do campo, e isto se dá através de ações como a formação inicial e continuada de professores que entendam as demandas presentes no campo, valorizem os saberes dos sujeitos escolares e os prepare de forma autônoma e organizacional para continuarem resistindo a toda forma de opressão capitalista, se dá também pela produção de materiais didáticos específicos, pelo acesso com qualidades destes alunos e ainda pela recuperação da infraestrutura das escolas do campo em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013).

Neste sentido, os programas Pronera, Procampo e Pronacampo, são políticas afirmativas que asseguram uma educação no campo que não negligencia os seus sujeitos e que, portanto, asseguram formas de valorização das populações camponesas, que segundo Caldart (2015) estão vinculadas entre si por um desejo de igualdade material e

cultural, onde homens, mulheres e crianças tenham acesso a todos os bens e a todos os lugares. Este desejo de igualdade material, e de livre acesso, também se faz presente entre outra minoria social, as pessoas com deficiência, que tanto quanto as comunidades camponesas sofreram no passado e ainda sofrem no presente por conta do atendimento precário que recebem nas escolas.

3 – METODOLOGIA

A abordagem utilizada em nosso estudo para nos ajudar a responder nosso objetivo foi à qualitativa, envolvem aspectos sociais da vida do ser humano, bem como seus valores, hábitos, crenças, etc (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador tem relação direta com indivíduo, ou com o espaço, proporcionando a pesquisa uma relação direta ao provedor das informações (MARCONI; LAKATOS, 2009). É necessário que o pesquisador seja cauteloso mediante alguns limites e riscos que existem nesse tipo de abordagem, bem como, ser cuidadoso diante alguns riscos que possam existir nesse tipo de abordagem, como o excesso de confiança que o pesquisador tem com o meio para obtenção de dados e a relação do investigador com a pesquisa e com os participantes da mesma, e a autenticidade da pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Marconi e Lakatos (2009) apontam como documentação direta, a coleta de dados que ocorre no espaço que acontecem, sendo que esta coleta pode ser realizada de duas formas: por meio da pesquisa de campo ou através da pesquisa de laboratório.

Para tanto, esse estudo tem como uso a pesquisa de campo, onde a coleta de dados busca obter informações sobre uma determinada situação problema, pretendendo averiguar uma resposta ou possíveis hipóteses, a qual pode afirmar algo ou encontrar outros fenômenos ou até mesmo suas relações (MARCONI; LAKATOS, 2009).

- **Ambiente da Pesquisa**

A pesquisa ocorreu em São Sebastião da Boa Vista, onde há um número muito elevado de crianças atendidas na rede municipal de ensino, diagnosticadas com autismo ou que ainda estão esperando CID para encaminhar para a escola.

No meio rural esse ensino diferenciado ofertado nas salas do AEE é muito vago, pois não há um contra turno para essas crianças ou um tempo destinado aos diferentes tipos de especificidades encontrada na escola, é válido ressaltar a importância indispensável das envolvidos no desenvolvimento da criança autista que vai muito além dos pais e familiares mais de um todo como afirma Fialho (2015);

Treinar os pais, cuidadores, professores, motorista, cozinheira, faxineira, enfim, qualquer pessoa que conviva com a criança, para que estes também estimulem a emissão de respostas adequadas e usem procedimentos comportamentais para controlar as respostas inadequadas. Assim, também se pode atingir as 40h semanais, com “intervenção” sendo feita no banho, no almoço, no caminho até a escola, etc. (Fialho, 2015).

De acordo com Fialho em sua fala observa a importância de um contexto em conjunto, trabalhar um aluno autista e extrair dele o seu potencial requer muita parceria e dinâmicas além de um ambiente saudável e aconchegante que se deve criar desde a casa, caminho até a escola e a própria escola.

Sobre o transporte desses alunos o documento da resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 da autoria de Clélia Brandão Alvarenga Craveir; ressalta a importância de um transporte especializado e adequado a todos os alunos da EE (Educação Especial), e que para isso é necessários eventuais parceiras que vão desde o estado ao município:

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008.

Mais o que vemos normalmente é a precariedade desses transportes que muitas vezes não atendem nem a necessidade do público sem deficiência e que não oferecem seguridade aos pais tornando a inserção desse aluno mais difícil nas escolas.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (EMEIF) a qual será identificada pelo nome fictício MARAJÓ ENCANTADO. A referida escola localiza-se na zona rural do Município de São Sebastião da Boa Vista no Estado do Pará.

O espaço hoje ocupado pela estrutura da escola foi comprado pela Prefeitura do supracitado município para a construção da mesma com uma área construída de 60m de fundos por 40m de largura.

A escola passou por uma reforma no segundo semestre de 2012, desde então estrutura-se num prédio com um andar, com uma área descoberta, com um salão livre coberto. A escola possui no total 05 (cinco) salas de aula; **01 (uma) sala multifuncional**; 01 (uma) sala de informática; 01 (uma) sala de professores com banheiro; 01 biblioteca; 01 (uma) secretaria com 01 (uma) sala de arquivo; 01 diretoria com banheiro; 01 cozinha; 01 (uma) área livre coberta; 01 (uma) área livre descoberta; 04 (quatro) banheiros de alunos; e, abastecimento de água e esgotamento sanitário.

Nesse sentido, a escola passou a receber alunos do pré-escolar (de 04 e 05 anos) ao 9º ano do Ensino Fundamental de nove (09) anos, utilizando recursos disponibilizados pelo Programa Federal “Mais Educação” do MEC, com exceção do pré-escolar ao 2º ano. Hoje a escola atende um total de 265 alunos do Ensino Infantil, Fundamental e Personalizado, sendo 04 alunos PcD, dentre eles 01 com autismo.

- **Participantes**

Apesar de a escola ter em seu quadro funcional 13 professores, sendo que 07 são concursados e 06 contratados, sendo que no atendimento especializado (AEE) não há um profissional especializado, sendo a mesma contratada e com formação em informática para atender todas as especialidades ao qual a escola atende desse total 11 recusaram a participar da pesquisa. Assim, participaram do estudo 02 professoras da Escola EMEIF MARAJÓ ENCANTADO.

Os participantes desta pesquisa foram selecionados aqueles que estavam lotados na Escola (QUADRO 1).

| Docentes | Graduação | Pós-Graduação | Atuação |
|-----------------|---------------------------------------|----------------------|----------------------|
| A | Licenciatura em Ciência da Computação | Não tem | Sala do AEE |
| B | Licenciatura Plena em Pedagogia | Gestão | Sala de Aula Regular |

Fonte: os autores

A Professora A é graduada em Ciência da Computação, porém, a mesma não tem pós-graduação na área de Educação Inclusiva. Visto que, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, informa que para atuar no AEE o professor deve ser graduado em uma formação que habilite o mesmo a exercer docência e ter sua formação continuada em área da educação especial (BRASIL, 2008).

Para garantir uma formação continuada o Decreto 7.611/2011 proporciona:

- 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; (BRASIL, 2011, p.2).

Dessa forma os resultados encontrados mostram que a professora A não tem formação para exercer a função proposta nesta escola.

Enquanto a professora B é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e especialista em Gestão, apesar de estar na sala regular é a que mais atende a formação exigida pela Legislação, para garantir a acessibilidade dos alunos autistas em sala de aula.

Este ponto chama a nossa atenção para o fato dos gestores terem um olhar cuidadoso com o serviço do AEE oferecido nas escolas do Campo.

• **Procedimentos**

A pesquisa foi realizada da seguinte forma: 1) O levantamento sobre a escola em São Sebastião da Boa Vista que tem atendimento educacional especializado. 2) Contato com a direção da Escola EMEIF MARAJÓ ENCANTADO, para autorizar a pesquisa e, em seguida contato com os professores para participarem do estudo, foi explicado o objetivo da pesquisa, após assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual estava sendo garantido o sigilo e possibilidade de desistência da participação a qualquer momento. O critério para participação na pesquisa era ser professora da escola, estar desenvolvendo atividades com o aluno autista na sala regular e no AEE, assinar o TCLE.

Em relação às duas professoras, uma professora da escola de sala de aula regular e a outra professora que trabalha na sala de atendimento educacional especializado (AEE). Optamos por identificarmos como professora A (AEE) e professora B (Sala regular). Depois de realizada as entrevistas, as falas das professoras foram transcritas e organizadas de acordo com as seguintes categorias:

1 - Concepção dos professores entrevistados sobre a política para atendimento de alunos com *autismo* e sobre a *inclusão*;

2 - Estrutura oferecida pela escola;

3 - Estratégias desenvolvidas pelas professoras para incluir o aluno autista;

Após categorias foram analisados a luz dos teóricos utilizados em nosso estudo, conforme apresentação dos resultados a seguir:

4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em nossos estudos encontramos os seguintes resultados:

- **A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE AUTISMO E INCLUSÃO**

Os resultados encontrados mostram que os professores entrevistados possuem um conhecimento limitado sobre ao tema autismo, à professora A afirma isso em sua fala

*”Atualmente desde 2008 com a nova politica da educação especial as escolas são precisam fazer adequações que venham a se enquadrar no perfil do aluno mais você pode ver que não é isso o que acontece só olhando pra essa sala, sobre lei eu não sei no momento qual é que ampara o autismo mais de uma forma geral há a lei 9.394 de 96 que asseguram os alunos especiais na escola e o seu atendimento de forma assistida e diferenciada”
(PROFESSORA B)*

A Professora A afirma que não possui conhecimento acerca das leis da inclusão para o atendimento das pessoas público alvo da educação especial, bem como a Professora B que afirma “*não ter essa informação*”.

É importante ressaltar que é garantido pela lei nº 9.394 a inclusão das pessoas público alvo da educação especial e garante o atendimento educacional especializado para os mesmos (BRASIL, 1996).

Bem como, garantir aos professores uma formação continuada na educação Básica, nível superior e cursos de licenciatura e graduação, como está garantindo no Parecer CNE/CP 9 de 2001, que afirma que educação básica deve ser inclusiva e para que isso aconteça é necessário ter formação dos professores em todas as etapas da educação para garantir a educação e inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

Mesmo após as leis que asseguram o acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial nas escolas e afirma à formação continuada dos professores, os entrevistados que atuam nas escolas do campo parecem que pouco conhecem sobre essas leis e tem formação para atender os alunos com autismo.

- **A ESTRUTURA OFERECIDA PELA ESCOLA**

Apesar de a escola ter passado por uma reforma em 2012, e após tal processo buscou-se adequar aos padrões estabelecidos pelo MEC, para oferecer um melhor atendimento ao seu público, com isso:

A iniciativa de implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos. (Brasil, 2006, p. 12).

Tal afirmação se justifica na fala da professora A quando a mesma fala que: *“Temos uma sala multifuncional e respondo pelo AEE da escola, mais há um departamento especializado na secretaria de educação mais que não nos dá muita assistência”*.

A professora B ressalta a existência de uma sala multifuncional, mas *“creio que tem uma boa estrutura física o que falta acho que são materiais pedagógicos e maiores formações para a professora do AEE”*

Quando se fala em educação inclusiva principalmente para as escolas do campo devemos ressaltar a importância da resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 que é uma importante conquista para os mesmos que segundo o artigo 1º, inciso §5º da referida resolução:

§ 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. Artigo 01, inciso 05/ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008.

No que diz respeito ao atendimento oferecido na sala de recursos à escola disponibiliza materiais pedagógicos bem como materiais para criação e elaboração de recursos que venham a contribuir com as especificidades dos alunos atendidos na sala do AEE.

Quanto à flexibilidade de novas metodologias e instrumentos educativos a escola está sempre propícia a ouvir e adotar novas políticas que venham somar para melhor apropriação de conhecimentos pelo público alvo da educação especial.

Outro fator que coloca-se como barreira para os alunos com deficiências nas escolas do campo, está relacionado a oferta do transporte inadequado, pois, segundo a

resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 da autoria de Clélia Brandão Alvarenga Craveir; ressalta a importância de um transporte especializado e adequado a todos os alunos da Educação Especial, contribuindo dessa forma, para assegurar uma educação com qualidade e equidade.

Mais o que vemos normalmente são a precariedade desses transportes que muitas vezes não atendem nem a necessidade dos alunos sem deficiência e que não oferecendo a seguridade aos pais tornando a inserção desse aluno mais difícil às escolas.

• **AS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES PARA INCLUIR O ALUNO AUTISTA**

Os resultados encontrados durante a entrevista nos auxiliam a entender quais as estratégias os professores utilizam para incluir os alunos autistas durante as suas aulas e como o atendimento desse aluno acontece na sala do AEE.

A professora B responde que não sabe como se desenvolve as estratégias na sala do AEE a mesma afirma que *“na minha sala, no período em que ele se encontra busco sempre estimular a parte psicomotora dele”*

A professora A ressalta que, *“de uma forma geral não há uma ação específica para o autismo buscamos sempre realizar projetos e programações que incluam todos os alunos”*

De acordo com Brasil (2008) o profissional do AEE deve garantir e oferecer uma ação pedagógica para desenvolver um ensino e ajudar na sua autonomia dentro e fora da escola.

Antunes, Rech, Ávila (2016) afirmam que o professor do AEE e o docente de sala de aula regular, precisam discutir juntos o plano de ensino e assim dar continuidade para a aprendizagem desse aluno com outras crianças.

Nossos resultados mostraram que de acordo com as respostas apresentadas pelas professoras fica claro que não existe um trabalho compartilhado entre a professora de sala de aula regular e com a professora de AEE, para atender o aluno autista na escola MARAJÓ ENCANTADO.

5 – CONSIDERAÇÕES

Esse estudo mostrou a importância de conhecer a realidade das escolas do campo, no qual se pode perceber que os professores não possuem formação continuada adequada para atender os alunos mesmo que exista as leis, bem com A Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva que assegura a inclusão escolar desses alunos no sistema de ensino regular (BRASIL 2008).

O perfil dos profissionais que atuam nessa escola do campo vai contra o que a Política de 2008 afirma que o profissional do AEE tem que ter formação em Educação

Especial e graduação em área que possa atuar na educação básica (BRASIL, 2008), notamos que nessa escola a professora de sala regular tem formação adequada para seu exercício, e percebemos a precariedade que a educação no campo fornece para esse indivíduo com autismo.

Na categoria sobre a concepção dos professores sobre autismo e inclusão, é notório que em suas falas as professoras A e B não tem conhecimento acerca da inclusão e que seu conhecimento é limitado, com isso, compreende-se que a informação esta cada vez mais difícil de chegar ao Campo, mesmo tendo Leis e Políticas que ampare e garanta essa formação.

Na terceira categoria intitulada “Estrutura oferecida pela escola” notou que mesmo após uma reforma em 2012 a escola pouco oferece estrutura para receber esses alunos com deficiência.

E na ultima categoria sobre as estratégias dos professores para incluir esse aluno autista, a professora B não conseguiu informar quais estratégias acontece com esse aluno na sala do AEE e vice-versa, portanto, compreende-se que não existe uma relação entre a professora de sala regular e a professora do AEE, e essa relação é de suma importância para o desenvolvimento desse aluno dentro da escola e fora dela.

A ausência da família na escola é um ponto crítico e que merece ser tratado, procurando meios e prática pedagógica para incluir essa família dentro da escola para promover e desenvolver a participação desses alunos autistas.

Este estudo também mostrou o déficit de formação continuada para esses professores, para trabalhar com esses alunos autista, seus medos e inseguranças, onde a falha vem por parte dos gestores deste Município, e que quando nós deparamos com a situação no campo a educação ainda é muito precária para esses indivíduos com ou sem deficiência.

Dessa forma, é importante que a Secretária da Educação garanta essa formação não só para os professores, mas para todos da escola, formações essas como palestras, , atividades, oficinas para produção de material adaptados, entre outros.

Fazendo assim um suporte necessário para trabalhar com os alunos autistas de acordo com suas especificidades, fazendo com que seu desenvolvimento dentro da escola possa avançar, entretanto, para que isso aconteça é importante que a escola, família e professores trabalhem juntos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H.; RECH, A. J. D.; ÁVILA, C. C. da. Educação Inclusiva e Formação de Professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 01, p. 171-198, abr. 2016.

Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/8162/4762>>. Acesso em: 24 março 2017.

ARANHA, M. L. A., **História da Educação**, São Paulo, Editora Moderna, 1989.

ARANHA. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.103-116

ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo. Campinas: 2007**. Cad. CEDES vol. 27 nº 72, may/aug. – Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004>. Acesso em: 10 janeiro de 2019.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.

BABBIE, E. **Método de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BRASIL. CNE/ CEB. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. **Resolução CNE/ CEB Nº 2**. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 23 de março de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado,1988. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 24 de março 2019.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.pdf Acesso em: 23 Março de 2019.

BRASIL. **Parecer n. CNE/CP 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 23 Março de 2019.

BRASIL. **Parecer n. CNE/CP 9/2001**, publicado no Diário Oficial da União em 18 de janeiro de 2002, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 23 Março de 2019.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial: Ministério da Educação, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 24 março 2019.

- CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, Julho de 2015. (digitalizado).
- CALDART, Roseli Salete; FERNANDES, Bernard M.&CERIOLI, Paulo R. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”**: texto preparatório. In: CRAVEIR, Clélia Brandão Alvarenga; **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**.
- CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3. Ed., Rio de Janeiro: Wark ed., 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1975.
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública [online]**. 1993, v. 9, n. 3, pp.237-248. ISSN 1678-4464. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002. Acesso em: 10 de jan. 2019.
- PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos, v. 4).
- SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO Rui. **Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem**: o que são e a quem se destinam. Disponível em: Acesso em 28 de março de 2019
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

A NEGAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO DISTRITO DE TORRES REGIÃO RIBEIRINHA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ- PARÁ

Anderson de Jesus Gomes Valente¹

Elany Calandrino Martins²

Eraldo Souza do Carmo³

Waldma Maíra Menezes de Oliveira⁴

RESUMO:

Este trabalho problematiza as implicações que a ausência do Atendimento Educacional Especializado ocasiona no processo de inclusão dos alunos da Educação Especial/Inclusiva nas escolas do Distrito de Torres. Em termos gerais, a presente investigação objetivou compreender quais as implicações que a ausência do AEE reflete no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva. Em relação ao método de análise, pautamo-nos no materialismo histórico dialético, pois com ele entendemos que o papel de quem pesquisa é essencialmente ativo: precisamente para não apreender apenas a aparência, mas a essência do objeto investigado. Em termos teóricos, dialogamos principalmente com (FERNANDES, 2011; 2007); (PALMA & CARNEIRO, 2017); (CALDART, 2009); (MARX, 1848), dentre outros. Os resultados revelaram que a educação das pessoas com deficiências do distrito de Torres de Cupijó, é ainda muito silenciada e há uma invisibilidade deste público, considerando que até o momento nenhuma das escolas do campo oferecem AEE para o público-alvo da Educação Especial. Concluímos que em momentos de perdas de direitos conquistados precisamos nos libertar através de uma educação que nos emancipe e humanize. Pesquisar e levantar estudos acerca das pessoas com deficiências que estudam e residem no campo, nos permitiu perceber a forte exclusão, presente no cenário de esquecimento, refletindo dessa forma, na evasão escolar, alto histórico de repetência e ausência de igualdade de oportunidades de aprendizagem desses sujeitos, portanto, enquanto pesquisadores e professores da área da inclusão precisamos nos posicionar politicamente e

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA/CUNTINS). Pós-graduando em Educação Inclusiva no Campo (UFPA/CAMETÁ). E-mail: andersonvalente25@yahoo.com.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará; Pós-graduada em LIBRAS pela (UNIASSELVI); Pós-graduanda em Educação Inclusiva no Campo (UFPA/CAMETÁ). ellanyped2011@hotmail.com

³ Doutor em Educação (PPGED/UFPA); Professor adjunto II da (UFPA/CUNTINS); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC); Vice-diretor da Faculdade de Educação/FAED.

⁴ Doutoranda em Educação (PPGED/UEPA); Professora de Libras (UFPA/CUNTINS); Coord. do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) e Coord. da Divisão de Inclusão Educacional (DIE/CUNTINS/UFPA). E-mail: waldmamaira@hotmail.com

resistir ao modo de produção capitalista que oprime e destrói direitos dos trabalhadores do campo e das pessoas com deficiência.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação do Campo. Educação Especial /Inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo “a negação do Atendimento Educacional Especializado e suas implicações na inclusão escolar das pessoas com deficiência do Distrito de Torres de Cupijó”, tal temática surgiu a partir do nosso ingresso na turma de Especialização em Educação Inclusiva no Campo, e ao mesmo tempo através de nossa inquietude enquanto pesquisador (a) em entender a realidade educacional do referido distrito, uma vez que ele, dentro do cenário acadêmico, tem sido esquecido por grande parte dos pesquisadores.

Além disso, existe uma forte motivação pessoal, por parte de uma das autoras deste trabalho, por ela pertencer ao Distrito de Torres de Cupijó, ser filha de trabalhadores do campo, e por ter enfrentado todos os desafios educacionais impostos em sua trajetória acadêmica. A saída do campo para estudar na cidade, a saudade da família e o convívio harmonioso com a natureza, que ora ficou para trás, são uma das motivações que impulsionam este trabalho.

Também, a vontade de desvendar o desconhecido e a busca pela produção de novos conhecimentos nos impulsiona para esta pesquisa. Sendo assim, com o presente trabalho buscamos responder a seguinte problemática: quais implicações que a ausência do Atendimento Educacional Especializado ocasiona no processo de inclusão dos alunos da Educação Especial/Inclusiva nas escolas do Distrito de Torres?

A escolha pelo público-alvo da educação especial/inclusiva que residem no campo se deu por entendermos que tanto as pessoas com deficiência (PCD's), quanto os sujeitos camponeses historicamente foram marcados pela exclusão e isolamento social, pois no senso comum, as pessoas com deficiência sempre foram vistas como sujeitos incapacitados de trabalhar, de estudar, de aprender, etc., já sobre o campo, recaiu o olhar de atraso em relação ao desenvolvimento tecnológico, neste sentido, os sujeitos com deficiência que residem nesses espaços sofrem com o duplo olhar excludente. (FERNANDES, 2011).

No entanto, neste cenário de exclusão, os movimentos sociais da classe trabalhadora, as pessoas com deficiência, os movimentos em favor da inclusão, bem como os sujeitos camponeses têm levantado bandeiras de lutas em prol de uma sociedade inclusiva. O resultado destas lutas é a garantia por meio do Estado de políticas públicas e

legislações oficiais que buscam “amenizar os impactos negativos” de uma sociedade excludente.

Dentre elas temos, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, o Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, (BRASIL, 2011); a Resolução nº. 02 de 2008 que estabelece diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo, (BRASIL, 2008); a Lei nº. 13.146/2015, (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiências e dentre outras citadas ao longo do presente trabalho.

Todavia, tais políticas e legislações apresentam muitas contradições. O que era para ser um instrumento de diminuição das desigualdades sociais converte-se, muitas vezes, em mecanismos que geram mais exclusão, principalmente quando se trata dos sujeitos que habitam no campo, pois estes espaços estão ao final da lista de prioridades de investimentos por parte do Estado.

Diante desta discussão, o objetivo geral da presente investigação é: compreender quais as implicações que a ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) reflete no processo de inclusão dos alunos da Educação Especial/Inclusiva nas escolas do Distrito de Torres.

Entretanto, para compreender tais implicações de modo específico pretendemos: **a)** compreender as dificuldades e limites para a implementação do atendimento educacional especializado nas escolas do Distrito de Torres; **b)** identificar o número de pessoas que necessitam de Atendimento Educacional Especializado no Distrito de Torres de Cupijó; **c)** compreender o que apontam as legislações acerca do Atendimento Educacional Especializado e confrontá-las com a realidade das Escolas do Distrito de Torres.

Isto exposto, é importante ressaltar que esta pesquisa é relevante, pois vem contribuir para o entendimento da realidade educacional do Distrito de Torres de Cupijó, dando possibilidades para novos pesquisadores ampliarem as discussões levantadas no presente estudo. Além disso, vem corroborar para os contínuos debates e reflexões em torno da inclusão de pessoas com deficiência que vivem no campo.

1.1. Metodologia: os caminhos da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Distrito de Torres de Cupijó⁵, que pertence ao município de Cametá/PA. De acordo com o (IBGE,2010), sua população é de 2.685 (dois mil seiscentos e oitenta e cinco) e corresponde 2,2% da população total do município de Cametá/PA. Tratam-se de sujeitos que são pescadores artesanais, agricultores, extratores de açaí, dentre outras atividades laborativas peculiares do campo.

⁵ O referido Distrito foi criado no ano de 2003, a partir da Lei Municipal 038 de 26/03/2003. É o menor distrito do Município de Cametá e o acesso a ele se dá através das vias fluviais e terrestres.

Este estudo configura-se enquanto uma abordagem qualitativa, uma vez que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e captável em equações, médias e estatísticas”. (FERREIRA, 1994, p. 22). Isto não significa dizer que em qualquer momento não podemos utilizar dados estatísticos ou números, pois “[...] Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (Idem, *ibidem*).

Como método de análise, pautamo-nos no materialismo histórico dialético, porém, utilizamos elementos próprios da pesquisa qualitativa⁶ para coletar dados. Isto permite a nós pesquisadores “[...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”. (NETTO, 2011, p.25). Portanto, neste processo de busca do conhecimento as técnicas de pesquisa podem ser variadas, afinal o método elaborado por Marx, não é fechado.

Adotamos o materialismo histórico dialético por compreender em Netto (2011, p.25), que o papel do sujeito que pesquisa é “essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou forma dada ao objeto, mas sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica [...]”. Sendo assim, para construir o conhecimento acerca de determinado objeto a ser estudado é necessário “criticá-los, revisá-los e [...] ser dotado de criatividade e imaginação”.

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos a pesquisa de campo⁷, Gonsalves (2001, p.67), destaca que na pesquisa de campo, “[...] o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]”. Assim sendo, a materialização deste trabalho envolveu um levantamento bibliográfico e pesquisa *in loco*, neste caso, na Secretaria Municipal de Educação, assim como também nas escolas pertencentes ao Distrito de Torres de Cupijó.

Na Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED), em um primeiro momento procedemos a análise documental, que para Bastos (2009, p.65) “é feita a partir de uma investigação realizada em textos de fontes primárias, [...] geralmente [...] sobre manuscritos, documentos originais, enfim, textos raros [...]”. No caso da presente investigação, analisamos as matrículas dos alunos nas escolas do Distrito de Torres de Cupijó, os dados foram coletados no Departamento do Censo Escolar da SEMED, para que assim pudéssemos identificar o quantitativo de pessoas com deficiência que requerem práticas de AEE.

⁶ Araújo destaca que ultimamente tem ocorrido um grande debate acerca da abordagem qualitativa articulada ao materialismo histórico dialético. O adjetivo qualitativo para o autor é visto sob duas perspectivas, a primeira por valorizar a ação do sujeito pesquisador no processo de **análise e interpretação** dos dados coletados; a segunda como um tipo de pesquisa que, utilizando procedimentos próprios (entrevistas, observações, estudo de caso etc.), reconhece a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos.

Vale frisar que o levantamento na SEMED ocorreu em virtude de nossa hipótese de trabalho a partir do pressuposto de que nas escolas do Distrito de Torres de Cupijó, não haviam Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e que, portanto, o AEE não se efetivava. Tal hipótese se confirmou após pesquisa de campo e análise documental. Assim, a partir do levantamento realizado na SEMED, sentimos a necessidade de visitar as escolas do campo do referido distrito para compreender as implicações que a ausência do AEE ocasiona no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Neste sentido, em busca de respostas, realizamos entrevistas semiestruturadas junto a 03 (três) Coordenadores Pedagógicos do Distrito de Torres de Cupijó e 01 (um) membro da SEMED/Cametá⁸. Optamos pela entrevista semiestruturada, pois ela pode ser desenvolvida a partir de um roteiro construído previamente pelo pesquisador, porém não se trata de algo fechado e inflexível, mas o contrário “[...] a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente porque permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.34).

O critério de escolha dos entrevistados se deu por estes sujeitos atuarem nas escolas do Distrito de Torres de Cupijó e, portanto, serem conhecedores da realidade educacional daquele lugar. Em relação ao membro da SEMED, o escolhemos para que assim pudéssemos entender os limites e as perspectivas para implementação do AEE no referido distrito. Por questões de ética na pesquisa, e visando preservar a face pública dos entrevistados, não identificaremos por nome ou sexo os sujeitos entrevistados. Eles serão representados por nomes fictícios, por exemplo, (Coordenador A; Coordenador B; Coordenador C e; Membro da SEMED).

Para o tratamento dos dados, pautamo-nos nas orientações da análise de conteúdo, pois de acordo com Franco (2007, p.12) ela toma a mensagem “[...] verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental [...]”, como ponto de partida para a investigação, por compreender que as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de “elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento.

2. BREVES APONTAMENTOS SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO SOCIEDADE E DEFICIÊNCIA

Neste tópico, objetivamos abordar alguns marcos históricos que são importantes para entender o olhar historicamente construído em relação às pessoas com deficiência.

⁸ É importante salientar que o entrevistado da Divisão de Educação Especial/Inclusiva da SEMED, não autorizou a gravação de entrevista, porém assinou o termo de consentimento, sendo assim, todos os registros foram coletados pelos pesquisadores através da realização de anotações.

Realizar este detour é relevante, uma vez que de acordo com Fernandes (2011), reportar-se ao passado nos permite:

Compreender aspectos da produção cultural humana, como a política, a educação, a arte entre outros, como a expressão da vida material de dada sociedade, amplia a compreensão histórica do homem e colabora para a compreensão dos fenômenos de nossa própria época”. (FERNANDES, 2011, p.35.).

Segundo Fernandes (2011) na **antiguidade** encontramos os primeiros registros de como as pessoas com deficiências eram vistas. Neste momento histórico Engels citado por Fernandes (2011) demarca como a nascente a divisão da sociedade de classes, por estabelecer relações de produção baseadas na escravidão.

Nesta perspectiva, as pessoas com deficiências não se enquadravam nos padrões considerados relevantes para a sociedade naquela época, pois a dádiva do corpo perfeito e forte para guerrear⁹, “era o critério para valorizar a força de trabalho de um homem, fundamental à manutenção do poderio da classe dominante para ampliar seu exército de escravos”. (FERNANDES, 2011, p. 37).

Na **Idade Média**, surge um novo modelo de produção, baseado nas relações de servidão e o grande senhor feudal era a Igreja Católica. A partir de Fernandes (2011), é notório que a divisão social do trabalho no novo modo de produção estabelecido era formada por servos, que substituíram paulatinamente os escravos, sustentando a riqueza da nova classe dominante formada por sacerdotes e guerreiros.

Nesse momento, a situação de extermínio das pessoas com deficiência começa a ser questionada a partir do século XII, isso só foi possível a partir da nova visão de mundo disseminada pela igreja católica, de que todos os homens são criaturas de Deus e, portanto, têm o direito à vida.

Com o direito à vida garantido pela igreja, Fernandes (2011), destaca que este também é o momento em que as pessoas com deficiência começam a ingressar no mundo do trabalho. As pessoas com deficiência neste contexto histórico e sua relação com trabalho dependia se ela tinha a “capacidade” naquele momento para efetivar as tarefas que lhes eram atribuídas.

Com o surgimento dos **Estados Modernos**, ocorreu o processo de industrialização e de transformação para uma sociedade capitalista¹⁰. Para Marx &

⁹ Assim, todas as pessoas que fugissem a esse padrão eram consideradas “subhumana” e não era útil para a sociedade, pois traziam riscos e custos, tão logo eram condenados à morte. (FERNANDES, 2011).

¹⁰ De acordo com Marx e Engels (1948, p.8) “a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão”.

Engels, (1948, p.8), agora com o modo de produção capitalista a sociedade dividiu-se “em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes [...] a burguesia e o proletariado”. (p.8).

De acordo com Fernandes (2011), com o processo de industrialização e de transformação capitalista, inicia-se a gênese da instituição da norma e normalidade. Entre as ciências da natureza a medicina ganha *status* científico e, portanto, busca uma resposta racional a todos os fenômenos impostos como inquestionáveis pela igreja católica. Com isso, “fortalecem-se as teses que explicam a origem das deficiências em causas naturais, e não mais por fatores espirituais” (p. 43).

Dessa forma, as pessoas com deficiência, em alguns casos por não se adequarem a nova dinâmica produtiva, são excluídas e ficam à margem da sociedade por sua “incapacidade” e “anormalidade”. Estas pessoas, em virtude de suas deficiências, se apresentavam para a burguesia como uma ameaça, pois tais indivíduos retiravam da riqueza seus verdadeiros usos: o trabalho, a terra, o capital.

Percebe-se que dentro no novo modelo de produção implantado, cuja base é o capital e o lucro, as pessoas em virtude de sua deficiência não geravam mais-valia, e, portanto, apresentam-se como uma ameaça aos interesses do sistema. De acordo com Fernandes (2011), nos séculos XVIII e XIX são criados os primeiros espaços específicos para a educação das pessoas com deficiência¹¹, porém, o principal objetivo dessas instituições seria nas palavras da autora de “aproveitamento de seres desviantes”.

Em termos analíticos, nota-se que as pessoas com deficiências que não atendiam as expectativas do capital ficavam à margem da sociedade, e conseqüentemente excluídas do mercado de trabalho, tão logo investir na educação e treinamento dessas pessoas seria inviável, pois traria custos e não lucro. Apenas no século XX, deu-se início à mudança da concepção de atendimento às pessoas com deficiências.

Tal mudança de concepção teve significativa contribuição das lutas efervescentes dos movimentos sociais em relação à reafirmação de direitos humanos a grupos excluídos historicamente, dentre eles temos as pessoas com deficiências. Dessa forma, em 1948 com o objetivo de reconhecimento dos valores entre os homens, da igualdade, da liberdade e da fraternidade foi publicada a *Declaração dos Direitos Humanos*¹². Fernandes (2007), afirma que foi neste contexto que a luta pela inclusão de pessoas com deficiências é fortalecida no mundo.

¹¹ Fernandes (2011 apud. BUENO, 1993), destaca que, o atendimento institucional estava restrito apenas às pessoas cegas e às surdas, pois eram as quais apresentavam maiores possibilidades de participar do processo de industrialização que se intensificava no modo de produção capitalista.

¹² Fernandes (2011, p. 53) relata que “foi o documento que passa a inspirar, desde então, as políticas públicas e os instrumentos jurídicos da grande maioria dos países”.

2.1. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: O AEE e seus fundamentos legais

Neste tópico, discute-se políticas brasileiras e internacionais que trazem em seu bojo a perspectiva de uma Educação Especial/Inclusiva, bem como garantem a pessoa com deficiência ambientes inclusivos. É mister destacar que o conceito de Educação Especial, que conhecemos surgiu na década de 1960, na Dinamarca, junto com o movimento de pais, amigos e pessoas com deficiências que reivindicavam o direito de acesso à educação em escolas regulares.

De acordo com Fernandes (2011), esta perspectiva chega ao Brasil na década de 1980, denominado integração, para autora a integração resultou em uma separação de dois contextos de educação – regular e especial, posto que as práticas desenvolvidas na educação especial tinham o intuito de fazer o aluno ingressar no sistema comum. Ainda de acordo com a autora:

A educação especial passou a ser compreendida como um sistema paralelo e localizado hierarquicamente, subalterno ao ensino regular. Aos alunos que não tivessem condições acadêmicas de aprendizagem, isto é, de acompanhar em igual tempo, a metodologia e de entender os objetivos, os conteúdos e a avaliação desenvolvidos, deveriam ter seu atendimento realizado em outros espaços, cuja programação estaria voltada a minimizar as dificuldades apresentadas e se possível oportunizar o (re) ingresso ao contexto regular o que, via de regra, não acontecia. (FERNANDES, 2007, p.31).

Compreendemos a partir de Fernandes (2007), que nos processos de integração, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular. Portanto, criticamente, sobre o processo de integração, argumentamos que as diferenças das PCD's não são levadas em consideração, posto que sempre se busca fazer com que elas pareçam o mais próximo possível ao padrão de normalidade imposto socialmente. Em contraponto à ideia de integração, temos o conceito de inclusão.

A inclusão contrapõe-se ao conceito anterior e exige “uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. (MANTOAN, 2003, p.16).

A apresentação dos conceitos de integração e inclusão, são importantes para destacar que em termos de legislações brasileiras e internacionais, identificamos orientações “teóricas” inclusivas. No artigo 208 da Constituição Federal (CF/1988), é garantido que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988). O aparato legal presente na constituição propõe às escolas brasileiras uma reforma geral no sistema educacional, com vista à organização de escolas inclusivas.

Além deste documento, outro que afirma o direito a inclusão das pessoas com deficiência é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº.8.0690/1990, quando em seu Capítulo V, destaca o direito da criança e do adolescente a educação, com vista ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, assegurando no inciso II “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Ainda em termos inclusivos, outro margo legal é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, que culminou na elaboração da “Declaração de Salamanca” no ano de 1994. Este documento, traz em seu bojo o princípio fundamental da escola inclusiva e afirma que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Na mesma década de surgimento da Declaração de Salamanca, no Brasil, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº. 9.394/96). No seu artigo 3º apresenta os princípios da educação brasileira, dentre os quais “I- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. (BRASIL,1996).

Para as pessoas com deficiência, no seu artigo 58, define a Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Além disso, no seu artigo 59 destaca que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996).

De acordo com Lobato *et al.* (2017), na perspectiva inclusiva no mundo aconteceram outros eventos significativos, tais como a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoas com deficiência. A primeira, no Brasil, foi instituída como preceito jurídico através do Decreto 3.956/2001¹³. Já a segunda, na qual o Brasil é signatário, estabelece que os estados-partes deverão assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

¹³ Este decreto Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, e afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.

Tendo em vista a atender os documentos e legislações supracitadas, no ano de 2008, no Brasil foi publicado o decreto nº 6.571/2008, que ampliou a nova organização da Educação Especial. Esta por sua vez, deixou de isoladamente em classes e escolas especiais, para funcionar como serviço de apoio. Este documento integrou a Política de Educação Especial em uma Perspectiva inclusiva de 2008.

Com forte influência do Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008), e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no qual compreende que a Educação Especial vem integrar a proposta pedagógica da escola regular e fomenta o AEE de acordo com as especificidades de cada aluno com deficiência, em 2009 ocorreu a aprovação da Resolução nº 04/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009). No artigo 5º deste documento é destacado que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substituído às classes comuns, podendo ser realizado também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009, p.2).

Esta resolução destaca onde, quando e como o AEE deve ser realizado. Todavia, o Decreto 6.571/2008, que influenciou a referida resolução foi revogado e incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Para fins do decreto, o AEE é compreendido:

Art. 2º § 1º [...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional ou continuamente, prestado das seguintes formas: 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).

Nessa assertiva, o papel do AEE é oferecer procedimentos educacionais específicos de acordo com cada tipo de deficiência, na própria escola onde estuda no qual suas ações são formas de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência, não se configurando em reforço escolar. “O AEE, se

realizado como apoio, não se traduz em negação de acesso a direitos. Ao contrário é extremamente válido e recomendável. Traduz-se em mais um direito para as pessoas com deficiência, entre os vários que ela, como qualquer ser humano, tem no tocante à educação”. (FÁVERO, 2013, p. 20).

Além disso, no referido documento são estabelecidos os objetivos do AEE que são de:

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).

De acordo com Fávero (2013), o AEE, deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar desde a educação infantil ao nível superior, de preferência nas escolas comuns da rede regular, pois esse é o ambiente mais propício para garantir o relacionamento do aluno, com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

No que tange à formação de professores para atuar no AEE, o mesmo deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial. (BRASIL, 2009). Essa formação é de extrema importância, uma vez que lhe dará suporte para, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias para uma melhor prática educacional no atendimento dos alunos público-alvo.

Para fim, não se pode deixar de destacar a Lei Brasileira de Inclusão nº.13.146/15 que vem estabelecer o conceito de pessoa com deficiência¹⁴. Além disso, no seu art. 28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno

¹⁴ Considera-se pessoa com deficiência de acordo com a lei “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).

acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015).

Em termos analíticos, constata-se um grande avanço nas legislações e documentos oficiais, uma vez que por meio delas, saímos da perspectiva de segregação e integração, para inserir a Educação Especial numa perspectiva de transversalidade. Porém, verifica-se nos documentos citados neste tópico, que há no sistema educacional brasileiro legislações, políticas e diretrizes bem elaboradas, porém, ao confrontá-la com a realidade dos educandos do Distrito de Torres de Cupijó, identifica-se que na prática elas não vêm se efetivando.

É pertinente mencionar que embora os documentos legais apresentem uma forte orientação inclusiva, na prática encontramos escolas que atuam numa perspectiva integracionista, isso ocorre não porque elas querem, mas porque o Estado não oferece estrutura adequada à práticas inclusivas de fato.

2.2 Interface entre Educação Inclusiva e Educação do Campo

Discutir a interface da Educação Inclusiva articulada com a Educação do Campo, nos remete a ideia de pensar uma educação pautada em *modelos* que incluam todas as pessoas que até então foram marginalizadas e excluídas socialmente, tanto das políticas públicas quanto dos espaços educacionais. Falar em Educação Inclusiva no Campo, nos permite pensar na inclusão educacional das pessoas que residem em tribos indígenas, em comunidades quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, dentre outros.

No entanto, neste trabalho, focalizamos apenas um grupo populacional específico, alunos com deficiência que vivem no campo, no Distrito de Torres de Cupijó, e que requerem da escola práticas e ações que atendam às suas características peculiares. Atualmente existem duas frentes de lutas que tem se destacado no cenário brasileiro em prol da inclusão, uma delas é a Educação Especial que com as Diretrizes da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e tem assumido o “papel de combater a discriminação e o olhar de incapacidade que recaem sobre a pessoa com deficiência”. (PALMA; CARNEIRO, 2017, p.16).

Já a outra é a Educação do Campo, que tem assumido a luta de combate “a discriminação do rural como um lugar de atraso, no qual não há desenvolvimento e tecnologia”. (Idem, ibidem). Daí a importância de realizar um estudo articulado entre essas interfaces, pois assim, estamos favorecendo o debate, a reflexão e a desconstrução do olhar excludente que recaem sobre as pessoas com deficiência que vivem no campo, pois de acordo Palma e Carneiro (2017):

[...] um indivíduo que tem uma deficiência e vive no campo, ele é duplamente alvo da diferença negativa criada pela sociedade e precisa intensificar sua luta para ter seus direitos de cidadão garantido. O novo paradigma da Educação Inclusiva garante sua participação na escola. (PALMA e CARNEIRO (2017, p. 16).

A Educação do Campo por si só já possui um caráter inclusivo, ou seja, encontra-se na mesma vertente da escola inclusiva, pois considera que o acesso ao conhecimento deve ser para todos independente de origem, gênero, raça, condição social, deficiência, dentre outros. Além disso, ela nasce “da materialidade objetiva dos sujeitos, humanos e coletivos [...]”. (CALDART, 2009, p.37). Em outras palavras, emerge a partir das lutas dos movimentos sociais, não só pelo direito a educação “do e “no” campo, mas também pelo acesso à terra, pelo direito ao trabalho digno e melhores condições de vida aos sujeitos que habitam no campo.

A Educação do Campo é a crítica da educação homogeneizadora pensada pela elite aos sujeitos que habitam no campo¹⁵ e seu vínculo é com os sujeitos da classe trabalhadora, ou seja, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, porém que estão dispostos a reagir “a lutar e se organizar contra o ‘estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo”. (CALDART, 2009, p. 41).

Neste sentido, o ampliar a maneira de olhar as pessoas que vivem no campo, neste trabalho, refere-se também as pessoas com deficiência. Estes são sujeitos que (re) produzem sua existência de maneira precária no campo, as margens dos rios, igarapés e furos da Amazônia paraense, e que, portanto, necessitam de espaços educacionais que lhes permitam o acesso ao conhecimento e a escola de maneira igualitária.

É importante destacar que de acordo com Palma e Carneiro (2017), historicamente a escola não se constituiu um espaço aberto para todos. A classe trabalhadora, durante um bom período sofreu com a exclusão escolar, e conseqüentemente foi impedida de apropriar-se de forma plena do conhecimento científico. No entanto, ultimamente têm-se discutido um novo paradigma de educação que pressupõe a inclusão de todos, inclusive os com deficiência.

Todavia, tal perspectiva de inclusão não se deu de maneira espontânea por parte do Estado, mas sim, por grandes pressões dos movimentos sociais, e no caso da Educação do Campo destaca-se o MST, que além de exigir do Estado o direito à terra, também

¹⁵ A Educação do Campo na perspectiva inclusiva, luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido historicamente pela sociedade e sistematizado pela escola, e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e ainda luta contra à “hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo”. (CALDART, 2009. p. 38).

exigiu uma educação que diminuísse as desigualdades sociais e que promovesse mudanças significativas na sociedade, tendo em vista um horizonte cada vez mais justo.

3. A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA

No presente tópico buscamos realizar um levantamento acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Cametá. Para tanto, efetuamos um estudo em Martins (2015), para compreender como se deu o processo de implementação do AEE no município, bem como, apresentamos os dados coletados na Divisão de Educação Especial/Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED), para que assim pudéssemos trazer novos elementos acerca da organização do AEE nos dias atuais.

De acordo com Martins (2015), o AEE em Cametá, veio sendo implementado paulatinamente desde 2013. É importante enfatizar que a implementação do AEE no município é fruto das políticas de Educação Especial no Brasil que se materializam através principalmente da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº. 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.

Visando atender às legislações que “demandavam sistemas educacionais inclusivos”, Martins (2015), nos afirma que no município de Cametá, no ano de 2013, foi realizado um levantamento das escolas municipais que apresentavam maior urgência em relação a implementação do AEE. Para tanto, houve diversas reuniões com os professores, corpo técnico, familiares dos alunos com deficiência, a fim de esclarecer a nova proposta adotada pelo município embasada na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto 7.611/2011.

A nova proposta de acordo com Martins (2015), estava pautada no fechamento das salas especiais visando de fato “incluir” os alunos na sala regular de ensino. Em 2014 no município de Cametá/PA, foram fechadas todas as salas especiais, e foi exatamente nesse período que começou o “processo de inclusão na sala regular”, e ainda foi o período em que uma parcela das pessoas com deficiência tiveram acesso ao AEE nas salas de recursos multifuncionais. De acordo com a autora em 2015, foram registradas no município de Cametá, 12 escolas que já realizavam o AEE, eram 06 escolas localizadas na sede do município e 06 nos Distritos.

Após 06 (seis) anos do início da implementação do AEE em Cametá, registramos na Divisão de Educação Especial/Inclusiva da SEMED em 2018, 40 (quarenta) escolas que realizam o AEE a pessoas com deficiência conforme se evidencia no quadro 01 a seguir:

QUADRO 01: RELAÇÃO DE ESCOLAS E ALUNOS DA ZONA URBANA E DO CAMPO QUE POSSUEM AEE.

| BAIRRO/DISTRITO | Nº. DE ESCOLAS COM AEE | Nº. DE PESSOAS ATENDIDAS |
|------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| Cametá/Urbano | 11 | 183 |
| Cametá/Rural | 7 | 72 |
| Dist. de Carapajó | 4 | 58 |
| Dist. de Curuçambaba | 1 | 6 |
| Dist. de Januá Coeli (Campo) | 3 | 39 |
| Dist. Vila de Juaba (Campo) | 4 | 46 |
| Dist. Vila de Porto Grande | 5 | 50 |
| Dist. Vila do Carmo | 5 | 50 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação / Divisão de Educação Especial/Inclusiva, 2018 (Adaptado).

A partir do quadro 01 é possível notar um grande avanço na oferta do AEE no Município de Cametá. O município que atendia 12 escolas no ano de 2015 expandiu a oferta e de acordo com dados do censo escolar da SEMED ano 2018, atende agora 40 unidades educacionais, com um público-alvo de 504 (quinhentos e quatro) alunos. Os dados revelam que o quantitativo de alunos com deficiência no campo é bem maior do que a zona urbana¹⁶. Na zona urbana são 183 (cento e oitenta e três) alunos com deficiência e no campo são 321 (trezentos e vinte e um).

Analicamente, o campo demanda uma atenção especial por parte das políticas públicas de inclusão implementadas através da Secretaria Municipal de Educação. Afinal, mesmo com a expansão do AEE, ainda encontramos lugares excluídos desse atendimento, como é o caso do nosso *locus* de pesquisa, pois tanto nos dados coletados por Martins (2015), quanto nos levantamentos realizados no censo escolar 2018 da SEMED, não encontramos registros do Distrito de Torres de Cupijó, em relação ao AEE.

Cabe aqui ressaltar que no processo de pesquisa não investigamos determinado período de tempo. O que nos propomos foi realizar um levantamento em relação à matrícula escolar das pessoas com deficiência, bem como identificar se as escolas do Distrito de Torres de Cupijó possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e se a prática do AEE vem sendo realizado.

Todavia, os dados coletados evidenciaram que as escolas do referido distrito não possuem SRM e, por conseguinte, a prática do AEE também não se efetiva. Quanto aos dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação, sistematizamos da seguinte forma:

¹⁶ O município de Cametá de acordo com (IBGE, 2010), apresenta um contingente rural maior do que o urbano. A zona urbana possui 52.838 habitantes e a Zona Rural 68.058 habitantes.

QUADRO 02: ESCOLAS DO DISTRITO DE TORRES DE CUPIJÓ: RELAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

| ESCOLAS DO DISTRITO DE TORRES DE CUPIJÓ | Nº. de Alunos PCD | Possui SRM? | Realiza o AEE? |
|---|--------------------------|--------------------|-----------------------|
| EMEF Nossa Senhora da Conceição (Vila Conceição) | 04 | Não | Não |
| EMEF São João do Cupijó (Vila Bergue) | 00 | Não | Não |
| EMEF de Vila Nazaré (Vila Nazaré) | 00 | Não | Não |
| EMEF Prof. Júlio Daniel dos Santos (Vila Torres) | 04 | Não | Não |
| EMEF Leocádio Hermínio de Leão (Vila Coco) | 00 | Não | Não |
| EMEF Laudelino Castro (Vila Ponta do Gavião) | 03 | Não | Não |
| EMEF de Pracuúba (Vila de Pracuúba) | 03 | Não | Não |
| TOTAL DE PCD: 14 Alunos | | | |

FONTE: Secretaria Municipal de Educação / Divisão de Educação Especial/Inclusiva (Adaptado)

Observamos no quadro 03, que o Distrito de Torres de Cupijó, no total possui 07 (sete) escolas, das quais 04 possuem alunos com Deficiência. Tratam-se de meninos e meninas na faixa etária de 06 a 23 anos de idade¹⁷. São sujeitos que frequentam turmas do 1º ao 7º ano, e que, portanto, demandam o AEE. Porém, em virtude de nenhuma escola realizar o atendimento, buscamos compreender no tópico seguinte os desafios e as perspectivas por parte da Divisão de Educação Especial/Inclusiva da SEMED.

3.1. Os desafios e as perspectivas para a implementação do AEE no Distrito de Torres de Cupijó

A partir do levantamento realizado na Divisão de Educação Especial/Inclusiva da SEMED/Cametá-PA, e por não identificarmos no Distrito de Torres de Cupijó, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, buscamos compreender junto à Secretaria de Educação do Município, quais os desafios e as perspectivas para implementação do AEE naquele distrito, é mister destacar que todas as informações aqui apresentadas foram coletadas junto a um membro da Divisão de Educação Especial/Inclusiva/SEMED, o qual não permitiu aos pesquisadores a gravação de falas.

Em relação aos desafios, a primeira resposta que recebemos por parte do entrevistado da Divisão de Educação Especial/Inclusiva/SEMED, foi a questão da dificuldade de acesso. O acesso ao Distrito de Torres de Cupijó, se dá pela via terrestre e fluvial. Tal dificuldade se apresenta principalmente no período chuvoso, pois as estradas ficam alagadas e intrafegáveis e a viagem pelos rios demora em torno de 04 horas.

¹⁷ Em relação deficiência e sexo encontramos: 04 mulheres com idades de (08, 16, 18, 23 anos) e; 10 homens com idades de (06, 09, dois de 10, 11, 16, 17, 18, 22, 23 anos).

Já a segunda foi em relação a falta de profissionais qualificados para atuarem com este público-alvo da Educação Especial. De acordo com o membro da Secretaria Municipal de Educação de Cametá, no Distrito de Torres de Cupijó, existe uma grande carência de profissionais capacitados para atuarem com as pessoas com deficiência. Além disso, no município de Cametá a falta de profissionais para atuarem de acordo com as especificidades de cada deficiência é muito grande, por exemplo, para os surdos o município dispõe de apenas um intérprete de LIBRAS concursado.

A terceira resposta é de que a Secretaria Municipal de Educação, não possui recursos suficientes para contratar estes profissionais. E no caso do Distrito de Torres de Cupijó, conforme o Decreto 7.611/2011, o aluno com deficiência deveria ser atendido no contra turno, o que demandaria a contratação de mais transporte escolar para estes sujeitos.

Porém, com as limitações da SEMED, denota-se que a efetivação da Educação Especial para o referido Distrito em estudo, é considerada como um “apêndice indesejável” da educação comum, configurada no discurso preconceituoso de nossos governantes de que essa modalidade de educação não é prioridade em tempos de dificuldades econômicas. Dentro da ótica da sociedade capitalista industrial a exclusão e barbárie ainda imperam, pois para governos neoliberais a questão financeira é superior à formação humana que emancipa.

A quarta resposta é que o município de Cametá, neste caso, a SEMED, enquanto política interna, devido às limitações de recursos, só poderá realizar o atendimento se existir demanda de no mínimo 08 pessoas com deficiência no campo, e no mínimo 15 pessoas com deficiência na zona urbana. Porém, de acordo com o art. 58 da LDB 9.394/96, compreende-se que “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Sendo assim, o termo “quando necessário”, nos permite a interpretação de que é “quando houver demanda”, portanto, se na escola existir apenas 01 (um) aluno com deficiência, este tem direito ao AEE.

Quanto às perspectivas, o membro da Divisão de Educação Especial/Inclusiva da SEMED, afirma que com a transição de governo municipal, muitas situações estão pendentes, e que, portanto, demandam um tempo para resolução das mesmas. Nesse sentido, como possível alternativa, a SEMED, prevê a contratação de um profissional itinerante para atender as 07 escolas do Distrito de Torres de Cupijó, mas afirmam que mesmo assim as escolas não possuem estrutura de acessibilidade, tais como Sala de Recursos Multifuncionais para realizar atendimento.

3.2. A ausência do Atendimento Educacional Especializado e suas implicações na inclusão escolar dos alunos com deficiência do Distrito de Torres de Cupijó/Cametá-PA

Discutir a negação do AEE as pessoas com deficiência no Distrito de Torres, a partir do ponto de vista do materialismo histórico dialético, exige inicialmente uma reflexão acerca das contradições presentes nas políticas públicas sociais implementadas através do Estado. No entanto, para entender tais contradições é necessário relacioná-las com a luta de classes.

Para Marx e Engels (1848), existem apenas duas classes puras na sociedade e elas estão constantemente em conflitos devido a posição de cada uma em relação aos meios de produção. Chauí (1980), afirma que para manter o *status quo* de dominação a mesma exerce influência sobre o Estado, procurando dominar todos os âmbitos sociais. Isso significa dizer que o Estado na luta de classes não é “neutro” embora em sua aparência “apareça superior as classes¹⁸”.

A partir da análise da autora, verifica-se que o Estado é o principal instrumento para a burguesia perpetuar-se enquanto classe dominante, e graças às leis e o direito civil, ele aparece como um poder que não pertence a ninguém (nem a burguesia; e nem ao trabalhador). Neste sentido, compreendemos que na luta de classes, o mediador dos interesses da classe dominante é o Estado, e um dos mecanismos de controle das classes dominadas são as políticas públicas sociais.

Isto implica dizer que as políticas públicas sociais não caem do céu, e nem são um presente para a classe menos favorecida. Pelo contrário, “corresponde ao embate das forças sociais”. (DEITOS, 2010, p.211). Para a classe trabalhadora, são produtos de lutas perante um Estado que defende os interesses do sistema capitalista.

Sendo assim, as políticas de inclusão elencadas neste trabalho, são produtos das lutas dos movimentos sociais, das lutas dos movimentos pela inclusão, dos movimentos das pessoas com deficiência, dos sujeitos que habitam no campo, dentre outros. No entanto, tais políticas públicas garantidas por meio de legislações, decretos, resoluções, etc., no ponto de vista do Estado-burguês devem ser direcionadas para aqueles sujeitos “considerados como vulneráveis”, e apresentam um forte caráter contraditório. (DEITOS, 2010, p.215).

A grande contradição se manifesta na proposta de universalização presentes nos documentos oficiais, porém em uma sociedade capitalista, de acordo com Xavier e Deitos (2006, p. 69) “jamais poderiam universalizar as políticas sociais, se as entendermos como

¹⁸ Para Chauí (1980, p.35) “O grande instrumento do Estado é o Direito, isto é, o estabelecimento das leis que regulam as relações sociais em proveito dos dominantes. [...] O papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal [...]”.

expressão de contradições inerentes à ordem social”. A universalização das políticas públicas, implicaria na dissolução do Estado capitalista.

Outra contradição se revela quando nos propomos analisar o que está escrito na lei e confrontamos com a realidade do Distrito de Torres de Cupijó, conforme proposto neste trabalho. Assim, quando efetuamos um estudo acerca do AEE nas escolas do campo, identificamos que ele é um instrumento de apoio necessário para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos, e inclusive é garantido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL,2008).

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, p.12).

Entretanto, quando realizada a pesquisa de campo, identificamos que tal atendimento vem sendo negado e, por conseguinte, ocasiona implicações no processo de inclusão educacional e sociais das PCD's. A contradição entre as “legislações *versus* a prática”, geram grandes desafios a gestão e ao corpo docente da escola, além de exclusão do direito em aprender as pessoas com deficiência.

Olha, a falta do AEE aqui “pra” gente acarreta muitos desafios, e principalmente para as pessoas que necessitam dele. “Pra” gente é assim... sentimos dificuldade em trabalhar com essas crianças, pois cada deficiência requer um conhecimento amplo acerca dela, e para eles é a falta de materiais didáticos adequados e o acompanhamento especializado. (COORDENADOR PEDAGÓGICO A).

A dificuldade dos profissionais da educação da sala regular em atuar com o público alvo da educação especial, poderiam ser partilhadas com o profissional do AEE, na busca de minimizá-las, com ações pedagógicas, fortalecidas com ensino colaborativo entre os dois ambientes, visando o desenvolvimento das pessoas com deficiências.

Não estamos afirmando no presente trabalho que o AEE por si só possibilita a inclusão, mas ele é um apoio relevante que acontece no contra turno e vem complementar ou suplementar a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, nos espaços denominados salas de recursos multifuncionais (SRM). De acordo com o decreto 7.611/2011 ele é responsável por:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; 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;

É mister enfatizar que no decorrer da feitura das entrevistas com os coordenadores pedagógicos, a presença do AEE sempre foi elencada como de extrema importância para as escolas, pois de acordo com a Coordenadora Pedagógica B “[...] tanto os professores da sala regular, quanto os alunos teriam orientações, e no caso das pessoas com deficiência teriam acompanhamento no seu desenvolvimento educacional e social [...]”.

Nesta perspectiva, na realidade das escolas campesinas do Distrito de Torres de Cupijó, o papel do AEE seria a de proporcionar uma relação pedagógica de reciprocidade, com a sala regular visando o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência. Porém, com a ausência do atendimento, o Coordenador Pedagógico C ressalta que:

Chega a ser incalculável os impactos que a ausência de atendimento chega a provocar na vida social e educacional das pessoas com deficiência, pois o mesmo certamente não terá a oportunidade de se relacionar de forma plena com o meio em que vive, como pessoa capaz de aprender [...].

Em termos analíticos, é possível apreender da fala do entrevistado que nas escolas do campo do Distrito de Torres de Cupijó, não basta apenas o aluno estar matriculado, afinal isso não se configura em inclusão, pois sua inserção na sala de aula regular não se converte automaticamente em aprendizagem, “os alunos com deficiência têm diferenças e limitações físicas, sensoriais ou intelectuais significativas por definição e necessitam de instrumentos e apoios que os demais alunos não necessitam”. (FÁVERO, 2013, p.22).

Palma & Carneiro (2017, p.21), enfatizam que quando bem realizada essa articulação é possível garantir “não somente a presença física do aluno com deficiência na sala regular, mas também o acesso dele ao conhecimento dentro das suas possibilidades”. Porém, quando não ocorre, muitas vezes, a pessoa com deficiência acaba ficando a margem do processo educacional e, em alguns casos, pode levá-lo à evasão escolar conforme relata o Coordenador Pedagógico C, ao falar da desistência de dois alunos surdos de uma escola do Distrito de Torres:

Os professores da sala regular precisam “re”conhecer práticas pedagógicas inclusivas. A ausência de parceria entre o AEE e a sala regular dificulta um planejamento mais sólido para inclusão. Veja bem, dois alunos surdos evadiram de uma escola aqui do Distrito e segundo os pais dos alunos a falta do AEE fez com que eles abandonassem a escola, pois eles não estavam conseguindo se desenvolver educacionalmente, então eles evadiram [...]”

Triste realidade verificada, que evidencia o aumento do índice de evasão escolar na escola do campo, que se acentuam nos alunos público-alvo da Educação Especial que enfrentam as barreiras atitudinais, arquitetônicas, de locomoção, de comunicação, dentre outros. Os alunos surdos que evadiram do ambiente escolar no dizer de Palma & Carneiro (2017, p.41) foram privados de um “atendimento específico da sua diferença em relação aos demais”. Ademais, outras implicações foram identificadas na vida acadêmica dos educandos com deficiência do Distrito de Torres, uma delas é o histórico de repetência conforme destaca o Coordenador Pedagógico B:

Veja bem, percebemos que os professores se esforçam a seu modo para tentar atender as pessoas com deficiência daqui da escola. Mas é assim, “pra” gente que mora e atua no campo as formações continuadas são escassas. As pessoas com deficiência têm dificuldades em acompanhar o conteúdo e, portanto, ao final do ano letivo acabam reprovados. Vejo nos professores a dificuldade em trabalhar com este público.

Como bem retratado no discurso do entrevistado, há ainda muitos profissionais da educação leigos com respeito à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seja, a barbárie ainda resiste em muitos ambientes escolares onde estudantes com necessidades específicas tem suas demandas invisibilizadas. Além disso, quando ele menciona a falta de formação continuada, esbarramos em mais uma contradição presente nas legislações, afinal a LDB 9.394/96, garante aos profissionais da educação formação inicial e continuada. Porém, como as formações são escassas aos professores do campo, em alguns casos, estes realizam avaliações das PCD’s pautadas em “padrões de rendimento”, isto é, os alunos precisam alcançar uma nota.

Na perspectiva de Fernandes (2011), os professores do Distrito de Torres de Cupijó, deveriam receber uma formação voltada para as peculiaridades do campo, além disso, como são pessoas que atuam diretamente com PCD’s, esta formação deveria ser articulada junto aos profissionais da Educação Especial/Inclusiva, para que houvesse uma troca de saberes.

As entrevistas semiestruturadas juntos aos coordenadores pedagógicos do Distrito de Torres de Cupijó, foram importantes para revelar as contradições presentes nas legislações brasileiras, quando confrontadas com o dia-a-dia das escolas campesinas. A partir delas, identificamos que a ausência do AEE implica na vida das pessoas com deficiência: evasão, repetência por avaliações baseadas em padrões de rendimento, falta oportunidades de participação, igualdade de oportunidades com respeito às diferenças e desenvolvimento de aprendizagem no ensino regular, dentre outros.

Concluimos este tópico, afirmando que a negação do AEE com as pessoas com deficiência do Distrito de Torres de Cupijó, é apenas mais uma das contradições inerentes ao sistema capitalista, afinal ele é garantido em lei para “proporcionar igualdade de oportunidades”, porém sua ausência nas escolas campesinas tem gerado desigualdade e exclusão.

Neste sentido, entendemos que toda negação de direitos das pessoas com deficiência e aos povos do campo não são por acaso, pois o sistema capitalista gera exclusões, em seguida “tenta corrigir” e incluir de forma mascarada por meio das políticas públicas sociais, portanto, de nossa parte, seria uma “[...] ingenuidade esperar que qualquer política pública [...] seja eficiente na promoção da desigualdade social, uma vez que a desigualdade e a exclusão são mesmo inerentes à democracia burguesa e ao modo de produção capitalista”. (ARAÚJO E MACHADO, 2013, p.185).

Nesta perspectiva, dentro de um Estado que representa os interesses do capital, “o que está posto para os sujeitos que nascem ou adquirem alguma deficiência é a exclusão”. (PEREIRA, 2008, p.196). Parafraseando com o autor, o que está posto para os povos que nascem ou habitam no campo é a exclusão. Porém, tal reflexão jamais desconsidera as lutas dos movimentos sociais da classe trabalhadora em prol da inclusão. O que não devemos perder do horizonte é que estas lutas não desestruturam o sistema capitalista.

Portanto, entendemos que o grande desafio da inclusão, nos impõe em um forte embate com o modo de produção capitalista. A única saída para uma sociedade totalmente inclusiva, mesmo que pareça uma utopia, é a derrocada do modo de produção capitalista que gera exclusão, pois no dizer de Fernandes (2011, p.86), a “escola inclusiva só poderá se tornar realidade em um mundo globalmente inclusivo”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhamos em tempos difíceis, momentos de perdas de direitos conquistados e, portanto, precisamos nos libertar através de uma educação que nos emancipe e humanize. Pesquisar e levantar estudos acerca das pessoas com deficiências que estudam e residem no campo, nos permitiu perceber a forte exclusão, presente no cenário de esquecimento e de invisibilidade que as escolas campesinas do Distrito de Torres de

Cupijó vivem. E nos convida a refletir as contradições sociais existentes numa sociedade que exclui e oprime.

Como profissionais da educação, pesquisadores e conhecedores dessas realidades entendemos que cada vez mais precisamos nos posicionar politicamente frente a esses descasos sociais para a população do campo e com deficiência, uma vez que estes sujeitos sofrem com a dupla exclusão, conforme elencado neste trabalho, porém nosso olhar se atentou para mais uma exclusão: a de políticas públicas concretas que lhes deem condições de acesso, e desenvolvimento pleno, neste caso o AEE.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados. Ela revelou as perspectivas e os desafios enfrentados por parte da Secretaria Municipal de Educação de Cametá e da Divisão Educação Especial/Inclusiva no que tange à implementação do AEE nas Escolas do Distrito de Torres. Além disso, apresentou o quantitativo de alunos com deficiência que demandam o AEE, sendo no total 14 alunos, assim como também realizou uma análise das legislações brasileiras e internacionais de inclusão, confrontando com a realidade educacional do referido Distrito.

Os resultados revelaram que a educação das pessoas com deficiências do distrito de Torres de Cupijó, é ainda muito silenciada e há uma invisibilidade deste público, considerando que até o momento nenhuma das escolas do campo oferecem AEE para o público-alvo da Educação Especial.

Reafirmamos que o AEE por si, não garante a inclusão, mas ele é um apoio que corrobora significativamente para o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiências, quando ele é trabalhado em parceria e reciprocidade com a sala regular. Em termos de legislações e políticas públicas, nosso debate não desmerece a importância das mesmas, afinal são ganhos da classe trabalhadora, dos movimentos sociais e defensores da inclusão.

Este trabalho demonstra o que a maioria dos pesquisadores da Educação do Campo e da Educação Especial/Inclusiva, já destacaram em seus trabalhos, como, por exemplo, negação de direitos aos povos do campo, as pessoas com deficiência, dentre outros. O diferencial deste, é que foi realizado tendo como *lócus* um lugar que também no cenário da produção do conhecimento vem sendo excluído: o Distrito de Torres de Cupijó. Ademais, enquanto pesquisadores comprometidos com a inclusão, pretendemos reafirmar o direito dessas pessoas e povos, já que o está escrito nas legislações não vem sendo efetivado na prática por meio do Estado.

Esta investigação deixa apontamentos importantes para os pesquisadores da área, uma vez que devido às limitações deste, sentimos a necessidade de aprofundamento de estudo, mas agora do ponto de vista dos excluídos, ou seja, das pessoas com deficiência que estão inseridas naquele contexto. O presente trabalho analisou falas de coordenadores pedagógicos para entender a negação de direitos das PCD's, porém agora é preciso ouvir a voz a estes últimos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referência para investigação sobre educação profissional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ARAÚJO, Claudionor Ferreira; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. **Estado Capitalista, Políticas Públicas e Reprodutivismo Educacional**. Revista Dialéctus. Ano 1, nº. 2, jan-jun., 2013

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências Humanas e Complexidades: Projetos, Métodos e Técnicas de Pesquisa, o Caos, a nova ciência**. 2ª Edição, Rio de Janeiro: e-papers, 2009.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <www.planalto.gov.br/consituicao/1988/> Acesso em. 15/12/18.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> . Acesso em 20/12/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento de Educação Básica do Campo**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 15/12/2018

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União** Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 20/12/2018

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> . Acesso em 20/12/2018

CALDART, Roseli Saleti. **Educação do Campo: Notas Para Uma Análise De Percursos**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun 2009.

DEITOS, R. A. **Políticas públicas e educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos**. Acta Scientiarum Education. Maringá v. 32, n. 2. P. 209-218, 2010.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Alunos com deficiência e seu direito à educação: Trata-se de uma Educação Especial?** In MANTOAN, Maria Tereza Égler. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2013

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. – Curitiba: Ibpx, 2007.

_____, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. – 2 ed. rev. e atual. – Curitiba: Ibpx, 2011. – (Série Fundamentos da educação)

FERREIRA, Suely Deslandes. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Organizadora) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Elany Calandrino. **Atendimento Educacional Especializado para Surdos: Desafios e Perspectivas na Educação Inclusiva na E.M.E.F Santa Santos**. 2015 - 80p. Trabalho de conclusão de curso (graduação em pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Cametá, 01 de Julho de 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Edição, São Paulo: Moderna, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Versão eBook, RocketEdition, 1999.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Atendimento Educacional Especializado em Escola do Campo**. 2017.

PEREIRA, Antônio. **Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista?** – Revista: Educação Especial, nº32, p. 189-200, Santa Maria, 2008.

XAVIER, M. E. S. P; DEITOS, R. A. **Estado e Políticas Educacionais no Brasil**. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. Estado, desenvolvimento, democracia & política social. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA E DO GESTOR DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO DE JANUA-COELI (CAMETÁ/PA).

Nivia Monteiro Monteiro¹

Suzana Gaia Epifane²

Waldma Maíra Menezes de Oliveira³

RESUMO

A pesquisa apresenta a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo e tem como objetivo identificar a concepção de educação inclusiva do professor do AEE e do gestor de uma escola de Ensino Fundamental do distrito de Janua-Coeli, Cametá/PA. Teve como sujeitos entrevistados o gestor e a professora atuante no AEE. A metodologia utilizada se deu inicialmente através de levantamento bibliográfico e posteriormente pesquisa de campo, para tanto se optou pela pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva e usou-se instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A presente pesquisa revela que ainda existem muitas contradições entre a legislação e as práticas vivenciadas na escola, quando a questão é o processo de inclusão de alunos com deficiência no Campo. Observou-se ainda que os profissionais entrevistados da escola compreendem que a Educação Inclusiva é voltada somente a sala onde os alunos fazem o atendimento, desconsiderando os demais alunos, como se a inclusão fosse necessária somente as pessoas com deficiência. Os entrevistados ora não compreendem epistemologicamente a Educação do Campo, ora apenas conceitualmente, mas não associam com a escola em que trabalham, apesar de localizada na zona rural, recebendo alunos ribeirinhos, que em sua maioria utilizam transporte escolar, filhos de pescadores, lavradores. Dessa forma compreende-se que a inclusão é um processo inicial na escola e

¹ Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Pós-graduanda em Educação Inclusiva no Campo, Pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT), e-mail: niviamonteiriomonteiro@gmail.com.

² Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Pós-graduanda em Educação Inclusiva no Campo, e-mail: suzanagaiaepifane@gmail.com.

³ Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda em Educação (PPGED/UEPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada à linha Educação Inclusiva e Diversidade, e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT, do Coral de Libras –Mãos que Falam, da Especialização em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldma@ufpa.br.

ainda necessário desenvolver estratégias que venham garantir a inclusão das pessoas com e sem deficiência.

Palavras-chave: Educação. Campo. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão.

1. Introdução

O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas têm ocorrido com consequência do movimento mundial pela defesa que de todos os alunos aprendem com qualidade quando estão reunidos na sala regular, compartilhando respeito uns pelos outros, na escola e fora dela, seja no campo ou na cidade.

No entanto, as conquistas por meio legal não possibilitam por si só dialogar com a realidade que está sendo vivenciada por alunos, professores e a escola como um todo no processo de inclusão. A Resolução 04/2009 que versa sobre as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos avanços na legislação brasileira, para o AEE na educação básica, em que no: “Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...] (BRASIL, p.2 2009) ”.

Porém quando o olhar se volta para as escolas do campo, especificamente do interior de Cametá, percebe-se que não são todas que oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Com isso, a presente pesquisa voltou-se para uma escola que possui esse atendimento, para assim problematizar de que forma vem ocorrendo a inclusão na perspectiva da professora do Atendimento Educacional Especializado e do gestor de uma Escola de ensino fundamental do distrito de Janua-Coeli-Cametá/Pa.

Esta pesquisa objetiva identificar a concepção de educação inclusiva do professor do AEE e do gestor de uma escola de Ensino Fundamental do distrito de Janua-Coeli, Cametá/PA. Apresenta como objetivos específicos, conhecer a oferta e a organização da educação especial na referida escola; identificar qual a compreensão de Educação especial do professor (a) do AEE e do gestor da escola acerca da inclusão e analisar a compreensão de Educação do Campo desses profissionais e a sua relação com a realidade da escola.

A relevância desta pesquisa está fundamentada na investigação em estado da arte, feita no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴, para os seguintes descritores: “Atendimento educacional especializado”, “AEE no Campo”, “Atendimento Educacional especializado em escolas

⁴ Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

ribeirinhas”, no período de 2016 a 2018. Dentre as pesquisas encontradas, delimitamos para um total de quatro. Como destacamos a seguir:

Quadro 1: Levantamento das pesquisas realizadas no banco de teses da CAPES, no dia 08.10.2018.

| nº | Título | Autor | Instituição | Ano | Tipo |
|----|---|----------|---|------|-------------|
| 1 | Diretores Escolares: O que Pensam sobre o Atendimento Educacional Especializado? | Homrich | Universidade da Região de Joinville | 2017 | Dissertação |
| 2 | Atendimento Educacional Especializado: Uma Análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais. | Linhares | Universidade do Estado do Pará | 2016 | Dissertação |
| 3 | A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado. | Rebelo | Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | 2016 | Tese |
| 4 | A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino. | Kühn | Universidade Federal de Santa Maria | 2017 | Dissertação |

Fonte: Elaboração das Pesquisadoras, 2018.

Após esta pesquisa constatou-se que a maioria destas produções não tem como lócus escolas do Campo, o que foi observado somente na dissertação de Kühn (2017), o que instiga ainda mais por estudos na interface Educação Especial e Educação do Campo, com foco no processo de inclusão dos alunos do AEE, relevância acadêmica deste estudo. Das quatro pesquisas, duas dissertações são produções do Sul do Brasil, uma tese do Centro-Oeste e uma dissertação no Norte.

Assim, entendemos também que há relevância social em trazer para discussões acerca do processo de inclusão e como ele está acontecendo, o caso específico da escola municipal de ensino fundamental do distrito de Janua-Coeli (Cametá/PA), tendo em vista tratar-se de uma realidade até o dado momento, sem produções no meio acadêmico, segundo a pesquisa feita no catálogo de teses e dissertações da Capes.

1.1 METODOLOGIA

A metodologia utilizada se deu, inicialmente através de levantamento bibliográfico, posteriormente pesquisa de campo, para tanto se optou pela pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Fonseca, (2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos,

como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Trata-se também de uma pesquisa descritiva e utiliza o método indutivo, que se realizara via estudo de caso, cujos procedimentos utilizados para sua realização compõem-se de diferentes ações e instrumento de coleta de dados, tais como a entrevista semiestruturada.

Como enfatiza Ludke e André (1986), o Estudo de Caso permite mostrar a realidade com riqueza de detalhes, abrangendo diversas fontes de informações e entendendo os fenômenos objetivos e subjetivos, levando em consideração um universo de significados, valores e atitudes envolvidos no contexto pesquisado.

A entrevista semiestruturada se utiliza de roteiros que iram delinear a pesquisa, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre. Nas palavras de Minayo (2002, p.57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivencia uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Os sujeitos da pesquisa são: 01 professor (a) do AEE e o gestor da escola, ressaltando que nesta pesquisa os critérios éticos foram respeitados, aos sujeitos da pesquisa foram solicitadas a confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Para preservar a identidade dos entrevistados utilizou-se de nomes fictícios sendo:

| QUADRO 1 - PERFIL DOS SUJEITOS | | | | | |
|---------------------------------------|-------------|---------------------|--|----------------|-------------------------|
| NOME | SEXO | IDADE (ANOS) | FORMAÇÃO | REGI ME | TEMPO DE ATUAÇÃO |
| MARIA | F | 34 | Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, Mestranda em Ciências da Educação. | Efetiva | 02 anos no AEE |

| | | | | | |
|--------------|---|----|--|---------|---------------------|
| PEDRO | M | 45 | Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Educacional e Supervisão Escolar | Efetivo | 02 anos como gestor |
|--------------|---|----|--|---------|---------------------|

Fonte: elaboração das autoras, 2018.

Os dados serão analisados através da categorização, assim pretende-se discutir as informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, as categorias discutidas foram elaboradas *a priori* em função dos objetivos a serem alcançados e foram sistematizados em categorias analíticas: Educação Inclusiva/Educação Especial, Educação do Campo e Atendimento Educacional Especializado e posteriormente outras surgiram, como o Projeto Político Pedagógico como proposta de integrar a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.

1.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola do distrito de Janua-Coeli-Cametá/Pa. Este distrito é um dos 9 (nove) que fazem parte do município de Cametá/PA, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é uma divisão territorial datada de 2005, que permanece até hoje. O distrito de Janua-Coeli pertence à microrregião Cametá e a mesorregião do Nordeste Paraense.

A escola que oferta até o 9º ano do ensino fundamental, funciona desde o ano de 2017 no barracão da comunidade católica local, devido à falta de espaço próprio. O funcionamento da escola está organizado em dois turnos, sendo manhã das 07:00 às 11:00, tarde de 13:00 às 17:00. Atende aproximadamente 300 alunos nas modalidades de Educação Infantil ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), distribuídos em nove salas de aula, além daqueles que também são atendidos pelo AEE, um total de sete alunos, segundo a professora do AEE são: um com autismo, dois com deficiência intelectual, um com deficiência múltipla, um com baixa visão e dois com dislexia. Ressalta-se que a pessoa com dislexia não é considerada pessoa com deficiência, entretanto para garantir a inclusão desse aluno e melhor aprendizagem ele é atendido pelo AEE na escola.

A escola possui uma secretaria com dois computadores e serviço de internet, um banheiro para os alunos e um para os funcionários, sala da direção e uma cozinha, esta onde é feita a alimentação escolar. Além disso, a escola possui 32 funcionários no total, sendo um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, um agente administrativo, 20 professores, um agentes de serviços gerais, três agentes de apoio e segurança e um agente de portaria. Não possui equipe multidisciplinar e quadra poliesportiva, assim, as aulas de educação física são realizadas em um campo de futebol, ou até mesmo ao ar livre.

2. UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As pessoas com deficiência, ao longo da história antiga recebiam dois tipos de tratamentos, no primeiro eles eram rejeitados e eliminados; no segundo recebiam proteção assistencialista e piedosa. Dessa forma, alguns povos simplesmente as exterminavam outros as excluíaam ou segregavam do convívio social. A historicidade da inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas. Corrêa (2010, p. 16) faz um breve comentário.

A história da Educação Especial ou das pessoas com necessidades especiais, da Antiguidade até a Idade Média, mostra que o extermínio, a discriminação e o preconceito marcaram profundamente a vida dessas pessoas que, quando sobreviviam, não tinham alternativas senão a vida à margem da sociedade. Mesmo que isso acontecesse sob o véu do abrigo e da caridade, a exclusão era o caminho naturalmente praticado naquela época.

Vimos também, certas posturas frente à questão da deficiência, que foram surgindo ao longo da história. Como ressalta Sasaki (1999), ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e, recentemente, adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Sendo que o interesse da sociedade pelas pessoas com deficiência começou a ser despertado, por volta do século XX, pelos movimentos sociais em favor da pessoa com deficiência.

Enquanto este movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo, o movimento reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas começaram a tomar e ganhar força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das consequências deste último movimento foi em 1990, o Congresso de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia que tinha como propósito a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornara-se objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a comunidade internacional. (STAINBAK ; STAINBAK, 1999, p.36).

De acordo com Rogalski (2010), com o final da Segunda Guerra Mundial, devido ao grande número de lesionados, muitas pessoas ficaram com algumas deficiências tanto físicas como mentais. Os países envolvidos confrontaram-se com a necessidade de assumir responsabilidades e se empenharam na procura de respostas para os cidadãos atingidos.

Desse modo, os países buscaram desenvolver ações sobre Necessidades Educativas Especiais discutidas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade promovida em Salamanca, na Espanha, em parceria com a organização das Nações Unidas (UNESCO), no período de 7 a 10 de junho de 1994.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência começou na época do Império. De acordo com Jannuzzi (1992), vários professores psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País. É nesse contexto que surge os marcos legais nacionais e internacionais que vieram fortalecer a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

2.1 Política nacional de educação especial e o AEE

Desde 1990 que a educação inclusiva tem se constituído e nos remete a pensar em políticas públicas voltadas para esse setor, e a premência e medidas referentes às condições necessárias para inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, e com as salas de recursos multifuncionais, que possibilite o seu desenvolvimento, habilidades e autonomia.

Uma das legislações nacionais que influenciaram a educação inclusiva foi a Constituição Federal (1988) que traz em seu Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, no Art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Já no Art. 208, inciso III, tem como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Mas foi na década de 1990 que as políticas de educação inclusiva tiveram um grande salto, quando foram realizadas diversas convenções internacionais que resultaram na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que ocorreu em Jomtien/Tailândia e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais na Espanha, a qual originou a Declaração de Salamanca (1994) que passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Que, segundo Aureliano e Santos (2011), foi um marco para a educação inclusiva, pois, não havia até então um documento de tamanha repercussão mundial. A declaração visa garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva, uma “educação para todos”, respeitando as diferenças e características individuais.

Dessa maneira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de Nº 9.394 de 1996 em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Já a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Em questão de acessibilidades, o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, vem regulamentar as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Que vem destacar em seu Art. 5º § 3º o acesso prioritário às edificações e serviços das instituições financeiras deve seguir os preceitos estabelecidos neste Decreto e nas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, no que não conflitem com a Lei nº 7.102, de 20 de junho de 1983, observando, ainda, a Resolução do Conselho Monetário Nacional nº 2.878, de 26 de julho de 2001 (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, ressalta-se também o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e que integrou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mais o decreto 6.571 foi incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, estabelece o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação (BRASIL, 2011). Tendo em vista o desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino.

Na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, define que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou

órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Ainda em respeito ao atendimento educacional especializado no Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Onde destaca em seu Art. 5º no § 2º inciso I que versa sobre aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; e no inciso II que aborda a respeito da implantação de salas de recursos multifuncionais; (BRASIL, 2011). E, dessa forma, garantir o acesso de pessoas com deficiência dentro das escolas.

Outra Lei que destacamos é a nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, § 1º, do Art. 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base neste pressuposto, a meta 4 ressalta que o AEE é ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014). Sendo que a escola é um espaço de uso coletivo, e não podem ser excludentes, deve-se garantir a acessibilidade ao meio físico, à comunicação, educação e à informação, sem exceção, com isso possibilitará as pessoas com deficiência usufruir de seus direitos em equiparação de oportunidades.

E a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 07 julho de 2015 vem advertir no Art. 28, inciso III sobre o projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015).

Dessa forma, as políticas públicas educacionais inclusivas, vem garantir o acesso e permanência aos estudantes com deficiência ao ensino regular que respeite suas especificidades. Com base na garantia de direitos, ressalta-se a interface da Educação Especial e a Educação do Campo, que vem lutando para assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nas escolas do campo.

3. UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Primeiramente, faz-se necessário dizer qual a compreensão de campo considerada nesta pesquisa, pois é preciso esclarecer a partir de qual olhar nos adentramos neste estudo. Assim, não vamos nos referir aqui somente a um campo, mas a vários “Campos”,

dentre eles o Campo ribeirinho e de terra-firme, considerando a singularidade da Amazônia paraense e a maneira como esse povo campesino se apropriou do espaço:

[...] é bastante difícil definir as comunidades ribeirinhas da região amazônica, em razão da heterogeneidade dos recursos e meio geográfico socialmente ocupado e usado pelos ribeirinhos (ilhas, várzeas, barrancos, rios, furos, igarapés, lagos, igapós, campos naturais, praias, florestas, terra-firme etc.), das diferentes temporalidades de sua formação (umas de mais longa, outras de curta duração), das formas complexas de organização sócio-espacial e dos diversos sujeitos e contextos socioculturais. (PEREIRA, 2014, p. 128).

Quando se pensa em um sujeito ribeirinho, questiona-se que Educação está sendo oferecida a ele e porque se luta por uma Educação do Campo. Ao Campo, historicamente foi pensada uma educação pautada segundo as necessidades da cidade, não considerando o sujeito campesino e suas demandas para a qualidade social e para que este sujeito não seja levado à cidade em busca de direitos que ele também tem no Campo, mas que são negligenciados, como uma Educação de qualidade, vinculada à valorização de seus saberes.

No entanto, essa desvalorização do Campo em relação à cidade nem sempre existiu, ou pelo menos por um período. Na sociedade feudal, o controle social era exercido pela classe social que possuísse propriedades, e a terra era o símbolo do poder do nobre sobre os servos. Segundo Borges (2008, p.85), já com o advento do Capitalismo essa relação se modificou “começou a sujeição do campo a cidade, não só quanto à questão econômica, mas a valores, modelos, estilos de vida rompendo com as relações sociais anteriores”.

Nesse sentido a compreensão de Educação do Campo surge contrapondo-se à Educação Rural, onde esta última associasse à atraso, lugar onde as pessoas não precisam de educação. Segundo Viana et al. (2013, p.288), “ a expressão ‘do campo’ passou a ser adotada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como integrante do mundo não um elemento que sobra além da cidade”.

Quanto aos avanços na legislação brasileira, relacionados aos direitos a educação do povo campesino, são consequências, principalmente, do protagonismo dos movimentos sociais e de sujeitos engajados na luta para a Educação do/no Campo. Isso deve ao envolvimento desses sujeitos em espaços de decisão, onde muitas vezes são ocupados por pessoas que não possuem relação de pertencimento com o lugar o qual representam, fazendo com que não incorporem os anseios de um povo.

O que confere legitimidade e legalidade ao movimento por uma educação do Campo é a fundamentação legal, jurídica e filosófica, além do tripé: direito e democracia,

direito social e as políticas públicas. Como fundamento legal está à própria Constituição Federal de 1988, onde no capítulo III:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, com o artigo 205, fica assegurada a Educação enquanto direito de todos, ou seja, pessoas do Campo também estão incluídas. A Educação diferenciada para o Campo é necessária, tendo em vista o espaço campesino na sua diversidade ser diferente do urbano. Com isso, tratar os diferentes como iguais sem considerar que demandam por atuações diferenciadas é inferioriza-los, desconsiderando suas características próprias.

E nesse caminho pela valorização e ampliação dos direitos dos povos do Campo, entre eles a Educação Básica do Campo, alguns momentos importantes fizeram parte, como a I Conferência Nacional de Educação do Campo ocorrida em Luziânia/ GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Uma entre as muitas questões levantadas no encontro foi a formação de professores para a educação básica do Campo, situação questionada pelo professor Miguel Arroyo em uma palestra ocorrida no evento (ARROYO, FERNANDES, 1999, p.34):

Por favor, não deixem que os cursos de Pedagogia ou de Magistério estraguem sua cultura e sua identificação com o campo. Muitas vezes, o que faz a Pedagogia e o Magistério é inculcar no Educador do campo valores contra o próprio campo. Como os cursos de formação de educadores vão viver intensamente a própria cultura do campo? Como estruturar um currículo de formação de educadores que recuperem, que mantenham ativas as raízes culturais? Como o professor deixa de ser autoritário para ser democrático? Como o professor deixa de ser aquele que mantém a verdade para conviver, trocar experiência, trocar vivências, questionar junto com os outros professores a realidade?

Dessa maneira, questiona-se que professores estão sendo formados para as escolas do Campo e com qual compreensão de inclusão esse espaço campesino está dialogando, se de fato há a valorização do campo enquanto produtor de saberes tão importantes quanto a cidade, se os alunos do campo reconhecem o valor do seu lugar e se esse entendimento é questionado em sala ou em qualquer espaço dentro da escola, na comunidade, no movimento social.

Quanto ao direito à Educação ressignificada para o Campo, na legalidade começa a ganhar espaço com pareceres, resoluções, leis e decretos. Entre eles, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, onde as peculiaridades da Educação do campo são previstas no texto da referida lei, garantindo as adaptações educacionais necessárias ao campo, conforme pode ser visto em seu Artigo 28 (LDB nº 9.394/1996):

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

Mas foi com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 e Abril de 2008 (BRASIL, 2008), a qual significa um grande avanço para as escolas do Campo, em seu artigo 1º enfatiza quais as etapas que a Educação do Campo compreende e a quem destina-se:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida-agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Indubitavelmente, a referida lei trouxe grande avanço para o reconhecimento do Campo enquanto espaço heterogêneo de povos, assim como, porque a necessidade da Educação para esses sujeitos precisar ser diferenciada, respeitando seus saberes e sua cultura.

3.1 A interface entre educação do campo e educação especial

Assim como a Educação do Campo, outra área marcada historicamente pela ausência de ações públicas é a Educação Especial e a interface entre ambas na legislação atual está presente em alguns documentos, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), onde estabelecem que:

Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Conforme o artigo citado, as escolas do Campo precisam também se adequar às Diretrizes da Educação Especial, tendo em vista nelas estudarem alunos que tem direito de participar de todos os espaços das escolas, e acessibilidade é necessária, na busca para garantir participação social também fora do ambiente escolar, e que assim, não sejam impedidos com a justificativa da deficiência, pois segundo Caiado e Meletti (2011, p. 102):

A impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social.

Indiscutivelmente, o meio é um grande obstáculo que restringe a autonomia da pessoa com deficiência, ao considerar o indivíduo em uma visão Biopsicossocial⁵. Assim, se faz necessária a inclusão enquanto uma relação de reciprocidade, e não unilateral, pois é preciso que o outro também permita a presença da pessoa com deficiência, além de um meio que potencialize a interação desse sujeito.

A Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008a) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma:

§ 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.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) afirma que,

⁵ Nessa abordagem, a incapacidade é interpretada como questão política na medida em que sua superação requer ação coletiva sob a ótica dos direitos humanos, implicando eliminação de barreiras físicas e atitudinais. (Saude soc. vol.20 no.2 São Paulo Apr./June 2011)

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, p.17)

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Ao tratar da educação do campo e da educação indígena há metas como:

m) Estimular a interface da educação especial na educação do campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento. (p.137)

Ao ler esse documento nos chamou a atenção o fato de que no tópico referente à Educação Especial não há indicativo à necessidade de interface com a educação do campo. Por que o silêncio? Esse documento foi amplamente discutido em encontros municipais e estaduais até ser aprovado no encontro nacional, em nenhum momento os profissionais da Educação Especial perceberam essa ausência no texto? As crianças e jovens com deficiência que vivem no campo ainda estão invisíveis para a área da Educação Especial?

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões a seguir, são a partir da fala dos entrevistados, onde buscamos entrelaçar a Educação Especial e a Educação do Campo, nessa escola que possui uma sala onde ocorre o AEE, para assim, refletir qual a perspectiva de educação inclusiva vivenciada na escola. Para tal, dividimos em categorias pré-determinadas antes da entrevista, assim como as que surgiram no decorrer da pesquisa.

4.1- Educações do campo

Para analisar como se organiza o AEE nessa escola, ouvimos a professora Maria e o Gestor Pedro segundo algumas questões norteadoras⁶ Com isso, questionam-se os entrevistados sobre Educação do Campo:

Entendo que seja todo espaço educativo que ocorre em espaços de floresta, agrários, pesqueiros e ribeirinhos, ou seja, é uma educação destinada as populações rurais nessas diversas áreas. Porém é preciso considerar toda a diversidade contida nesses espaços para que se possa oferecer um currículo que contemple as características e os saberes de todos. (PROF^a MARIA AEE, 2018).

A pergunta e bem, bem mesmo clara eu fico muito feliz porque isso ela ainda existe a educação do campo ela veio colocar o classe do alunado no mesmo patamar de todos, em que todos têm que ter oportunidade, quantas pessoas não deve esta por aí parados por não ter essa oportunidade?. E hoje o trabalho de vocês é voltado para educação do campo vai buscar do interior um povo ribeirinho, e levar um pouco dessa qualidade que vocês estão adquirindo e trazer para esse povo, então essa educação do campo ela foi um projeto que eu digo graças a Deus mesmo e um povo que estava muito longe e foi contemplado com essa educação do campo, e que cada vez a gente vê que são pessoas que estavam ali, sem oportunidade e a educação do campo veio oferecer para ela foi buscar aí o campo de trabalho mesmo sendo que ... já é uma localidade da zona rural, aqui a gente trabalha talvez com 20% o resto tudo é ribeirinhos que se não tiver barco-escola a escola para por causa dessa locomoção então os alunos nossa eles só vem de barco escola, aqui ... 20% talvez tenha que colocar no máximo 30% mas 70% ou 80% são alunos que vem do interior (GESTOR PEDRO, 2018).

Ainda que a fala da professora esteja de fato contemplando uma ideia de Educação e um Currículo do Campo, ela se distancia da realidade de educação vivenciada na escola em que trabalha. Apesar de está localizada em uma área rural, a professora não relaciona a escola como sendo do Campo, demonstrando conhecer um saber apenas teórico de Educação do Campo. Segundo Caldart (2015), a educação dos povos do Campo, enquanto

⁶ A concepção de Educação do Campo; a compreensão em relação a educação inclusiva; o processo de inclusão dos alunos com deficiência dentro da escola; as metodologias que ela desenvolve enquanto professora do AEE e como são realizados o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e se a escola tem PPP, se o projeto político pedagógico contemplava a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

prática educativa diferenciada precisa está também no plano do direito, que para ser reconhecido, deve ser valorizado e respeitado, e o professor precisa vivenciar esse direito.

Sabemos que a Educação do Campo, foi construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais com a finalidade de uma educação escolar específica associada ao conhecimento e a cultura do campo que desenvolve ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem para o povo do campo. Arroyo (1999) destaca ser importante para os educadores ter consciência sobre qual a concepção de educação se tem presente na escola. O fato dos professores não se situarem no campo implica em não compreender-se como uma escola do campo e nem lutar por uma educação do campo como deve ser.

Nessa perspectiva foi perguntado para o gestor Pedro qual sua concepção sobre a educação do Campo, e em seu discurso ele tem essa clareza de que a escola faz parte do campo como podemos perceber em sua fala, ressaltando que a educação do campo foi um projeto para um povo que estava muito longe e que foi contemplado com essa educação do campo, e que são pessoas que estavam ali, sem oportunidade. Assim, o gestor reflete sobre um acontecimento que de fato, faz parte da atualidade, que é essa luta pela Educação diferenciada para o Campo.

Segundo Caldart (2012), a educação do campo é fenômeno da realidade brasileira atual, “protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

4.2- Educações inclusiva/educação especial

Sendo que a educação do campo não é a única luta que vem sendo protagonizada nos últimos anos a luta pela educação inclusiva articula-se em defesa de uma educação como direito de todos. Quanto a compreensão de Educação Inclusiva, a professora Maria, diz ser uma “proposta de ensino”:

É uma proposta de ensino que ao longo dos tempos vem conquistando espaço e direitos. A educação Inclusiva perpassa todos os níveis de ensino e é necessária em todas as instituições escolares e também não-escolares. É uma proposta e um desafio muito grande, mas que valoriza a pessoa com deficiência focando sempre nas possibilidades que cada um apresenta. No entanto, ainda são necessários muitos investimentos em infraestrutura, formação de professores, para a valorização dessa

proposta, pois aos poucos vão conquistando seus direitos, sua dignidade. (PROF^a MARIA, AEE)

A educação inclusiva aqui na escola foi um benefício muito grande, uma luta nossa para a gente conseguir a educação inclusiva aqui para escola, a escola não tinha educação inclusiva, mas aí nós fizemos um levantamento e a gente tinha clientela inclusive nós temos oito alunos que são assíduos alunos que quando chegaram para escola se depararam com impacto muito grande, e hoje a gente pode ver a interação deles com os demais colegas então para a vida dessas crianças foi um benefício muito grande, então eu tenho certeza que a educação inclusiva para escola e para comunidade para vida dos alunos foi um benefício muito grande que a gente conseguiu. (GESTOR PEDRO, 2018).

Diante da compreensão apresentada pela professora, é necessário pontuar que de forma abrangente a Educação Inclusiva é aquela com o objetivo de receber todas as pessoas, pois entende que independentemente de classe social, se a pessoa é com ou sem deficiência, têm o direito de aprender e com qualidade. De acordo com o Oliveira (2015, p. 178):

A educação inclusiva traz em sua essência a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, em que partindo da diferença como alteridade, os sujeitos *com* ou *sem* deficiência, possam aprender e construir suas identidades através do encontro dialógico, amoroso e afetivo com o outro.

Ainda que não substitua o conceito de Educação Especial, a Educação Inclusiva inclui a luta não só da Educação Especial, mas também dos povos indígenas, quilombolas, negros, mulheres, ou seja, educação para todos. No tocante à Educação Especial, entre os alunos atendidos pelo AEE, estão educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

É inegável também para a efetivação da Educação Inclusiva, mencionado pela professora investimento em infraestrutura e formação/valorização de professores. Pois, escola do Campo não pode ser sinônimo de precariedade, além de professores que lutem pela transformação dessas escolas, educadores comprometidos com a realidade em que os alunos estão inseridos, e como encorajá-los a transformação social, valorizando sua cultura, seus saberes.

Formação Continuada é importante para esses professores, no entanto, para além disso é preciso refletir que não existem modelos prontos de ser professor do Campo, mas seres humanos que merecem respeito, tempo e organização por parte do educador, considerando a singularidade de cada aluno e do meio em que vivem e estudam.

Já na fala do gestor Pedro pode-se analisar que ele destaca que, a educação inclusiva se resume a uma clientela de alunos com deficiência, como ressalta em seu discurso quanto a sua compreensão em relação à educação inclusiva. Para Magalhães e Cardoso (2011, p.22): “a inclusão pode beneficiar não somente alunos que apresentem algum tipo de deficiência, mas alunos que não são “enquadrados” como deficientes, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasionam seu fracasso escolar, por exemplo”.

Além disso, os dados da entrevista demonstram incoerências nas falas do gestor e da professora do AEE, quanto aos dias do atendimento educacional especializado, onde o gestor afirma ser de manhã e a tarde, além do quantitativo de alunos, um total de 8 segundo o diretor e 7 alunos segundo a professora. Ainda nessa perspectiva Fernandes (2015), enfatiza que a educação inclusiva é o ato de educar os alunos com e sem deficiência nas classes de ensino comum, de forma a construir conhecimentos básicos, e assim participarem com igualdade de condições do mundo letrado, dos grupos sociais em que está inserido, de modo a se constituírem como cidadão.

4.3. O atendimento educacional especializado: metodologias e o processo de aprendizagem

Em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência atendidos pelo AEE na escola, considerando as metodologias e o acompanhamento da aprendizagem desses alunos, a professora Maria ressaltou:

Os alunos são matriculados e participam das turmas regulares e no contraturno recebem atendimento educacional especializado. As metodologias são sempre práticas e dinâmicas, através principalmente da música, recursos áudio visuais, jogos, recursos alternativos, entre outros que uso durante o processo de atendimento, tudo de acordo com a necessidade de cada um. O acompanhamento é feito diariamente através do desenvolvimento de cada aula e registrado em forma de relatórios. (PROF^a MARIA, AEE)

Na verdade ele é pregado pela secretaria e por isso que ele é um aluno inclusivo, ele é matriculado na turma de educação inclusiva e nas turmas normais, por exemplo, o aluno esta na turma normal e vem fazer o atendimento na educação inclusiva de acordo com as suas necessidade e dificuldade, mas tem aquele que fica direto com a professora até porque uma questão de identificação do aluno, por exemplo, o aluno com Síndrome de Down ele não quer ir para sala regular porque ele pega uma amor na professora, então eles fazem o atendimento assim, o aluno é matriculado na turma normal e faz o atendimento no contra

turno e de acordo com as necessidades e encaminhado para a professora funciona assim a professora ela faz atendimento manhã e tarde, sendo que o nossa cronograma e que ela atenda três dias de manhã e dois tarde porque nós temos a clientela da tarde, então com esses alunos não podem vir, pois eles vêm de barco-escola não dá para vir no horário ela vem para fazer o atendimento no horário da tarde, sendo que a tarde nós temos um quarto ano, nós temos um quinto ano, nós temos um segundo ano e também temos, não temos segundo ano, quarto e quinto à tarde aí têm alguns alunos que são dessas turmas e que a professoras vem fazer o atendimento com eles. (GESTOR PEDRO, 2018).

De fato, a própria resolução do AEE nº 04/2009 (BRASIL, 2009) instituiu as diretrizes operacionais para esse atendimento na Educação Básica, onde em seu artigo 5º, diz que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo as classes comuns.

Entretanto, apesar da fala da Profª Maria ir ao encontro da referida diretriz, especificamente seu artigo 5º, observamos *in lócus*, a ausência da inclusão dos alunos com deficiência na sala regular, pois estão na escola somente no horário da manhã e na ausência da professora do AEE, essas crianças deixam de ir também. Além disso, como citado pelo gestor, um aluno com Síndrome de Down se “identifica” com o professor atuante no AEE, o que deixa explícito a falta de inclusão desse aluno, questionando-se o porque desse aluno não querer está na turma regular?, as metodologias excluem esse aluno?, há diálogo entre a professora do AEE e os professores das turmas regulares para tentar solucionar esses impasses no processo de inclusão?

Quanto aos relatórios, segundo a professora do atendimento, são registrados o desenvolvimento dos alunos, não tivemos acesso, apesar de ter sido solicitado por nós. Mas, segundo o gestor, há inclusão dentro da escola pois “é pregado pela secretaria”. Todavia, o processo de inclusão é devido à lutas de movimentos sociais por direitos, que venham assegurar as pessoas com deficiência autonomia e respeito perante a sociedade, ressaltando que existe um percurso histórico até os dias atuais, para que houvesse conquistas na legislação. Segundo Fernandes (2015), o processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais é decorrente do processo de desenvolvimento humano que, produzido nas multideterminações sociais e culturais, constitui uma consciência revelada como modo de ser pessoal.

4.4- O projeto político pedagógico como proposta de integrar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Nessa perspectiva, defende-se que a Educação Especial no viés da Educação Inclusiva contribui para o fortalecimento e qualificação do processo de ensino, pois se sabe que a tendência atual é que as ações educativas se movimentem de forma a promover condições aos estudantes com deficiência à escolaridade, eliminando barreiras, favorecendo e qualificando a permanência nas escolas. E, quanto ao Projeto Político e Pedagógico particularmente nas escolas do Campo, faz-se necessária sua construção considerando as peculiaridades desse espaço e desse povo, como reflete Caldart (2004, p.2-3):

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo

Dessa forma é importante que os profissionais, os familiares, os estudantes e a comunidade participem do processo de construção do projeto político pedagógico (PPP) e o processo de inclusão deve se discutido coletivamente. Por isso, a importância do professor do AEE na construção do PPP, essa participação pode ser destacada na fala do gestor Pedro quando se pergunta se a escola tem PPP, se o projeto político pedagógico contemplava a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ressaltando que o PPP prevê, mas não garante a Educação Inclusiva na escola:

A escola não tem PPP pronto, está em andamento na verdade aqui em Cametá quase todas as escolas estão assim, aqui tá em andamento e um trabalho, mas que está contemplando porque hoje é uma necessidade que todas as escolas tenham educação inclusiva as escolas, por exemplo, essa escola é uma escola pequena mas ela tem todas as modalidades e tudo que tem numa escola grande tem aqui essa escola, e responde por ela documentação tudo sabe por aqui então dentro do PPP são modalidades de ensino que tem que ter a educação inclusiva, tem que esta contemplada tem que ter mesmo e o PPP garante o funcionamento da educação inclusiva na escola, e ainda contamos com a professora do AEE ela participar muito alias ela é muito bem esclarecido ela tem uma ampla formação além de educação inclusiva esta custando mestrado, então ela tem conhecimento muito grande que contribui em diversas coisas para nós aqui na escola qualquer dúvida a gente sempre procura a professora do AEE para que ela possa nos

ajudar, ela também trabalha como pedagoga então ela faz um trabalho de assessoria técnica para a gente qualquer coisa ela da uma luz aqui para gente. (GESTOR PEDRO, 2018).

Nesse contexto um dos mecanismos que podem viabilizar e qualificar essa ação é justamente o projeto político-pedagógico, como aponta a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC). O documento ressalta as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, destacando em seu Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização.

Para embasar essa reflexão, ressalta-se a legislação vigente através do decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011, que destaca no Art. 2º § 2º que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Pois, somente a presença do projeto político não garante a efetiva inclusão na escola do Campo, mas as ações que são desenvolvidas a partir desse documento demonstram a perspectiva de inclusão considerada pela comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa revela que ainda existem muitas contradições entre a legislação e as práticas vivenciadas na escola, quando a questão é o processo de inclusão de alunos com deficiência no Campo. Os dados da entrevista demonstram incoerências nas falas do gestor e da professora do AEE, quanto aos dias do atendimento educacional especializado, onde o gestor afirma ser de manhã e a tarde, além do quantitativo de alunos, um total de 8 segundo o diretor e 7 alunos segundo a professora.

Observou-se ainda que o gestor da escola compreende que a Educação Inclusiva é voltada somente à sala onde os alunos fazem o atendimento, desconsiderando os demais alunos, como se a inclusão fosse necessária somente às pessoas com deficiência. Quanto a professora do AEE, sua fala denota uma perspectiva de inclusão mais abrangente, acrescentando outros fatores para uma inclusão de fato. Em relação a Educação do Campo, compreendem apenas conceitualmente, mas não associam com a escola em que trabalham, apesar de localizada na zona rural, recebendo alunos ribeirinhos, que em sua maioria utilizam transporte escolar, filhos de pescadores, lavradores.

Além disso, percebemos ausência da participação da família, dos alunos e da comunidade quando se trata das discussões acerca da construção do Projeto Político Pedagógico. Ressaltado pelo gestor como uma exigência, no qual o diretor fala da

importância no processo de construção do PPP apenas da professora do AEE, não citando os demais funcionários da escola e a comunidade como um todo. Ainda segundo o diretor tal projeto está em construção.

É necessário inferir, que a inclusão não se restringe ao ambiente físico, é um imperativo moral, ético e humano, que não deve ser concretizado apenas porque, devido a luta de movimentos sociais está na legislação, mas como respeito a dignidade da pessoa humana. Dessa forma compreende-se que a inclusão é um processo já iniciado na escola, mas que precisa ainda desenvolver estratégias quem venham garantir a inclusão das pessoas com e sem deficiência.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo/ Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes**.-Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.
- ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**, nº1 (pp. 7-9). Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- AURELIANO, Maria do Socorro dos; SANTOS, Francisca Edilma Braga Soares. **Aspectos Históricos e Conceituais da Educação Inclusiva: Uma análise da perspectiva dos professores do ensino fundamental**. Espaço do Currículo, v. 2, p. 295-309, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em 20 de nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 out.2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2018.
- BRASIL. **Decreto N 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e da outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 17 de dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571/2008 – **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.** In: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 06 de Outubro de 2018.

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

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.** Mimeo, 2015.

CALDART. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

- CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.
- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense** / Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
- FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza UEC, 2002. Apostila.
- JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- MAGALHÃES; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais**. IN: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (Org.). Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.
- MINAYO, M.C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, W. M. M. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. 2015, 236 f. Dissertação, (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.
- PEREIRA, Edir Augusto Dias. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas: transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina paraense**. Edir Augusto Dias Pereira. Niterói: [s.n], 2014.
- ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. Revista de Educação do IDEAU, v. 5, n.º 12, jul-dez 2010. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf Acesso em: 15 de novembro de 2018.
- SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1999.
- STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.
- VIANA, Luana Costa et al. A Educação do Campo e sua relação com a educação especial: breves reflexões sobre as políticas públicas educacionais no Brasil. In: OLIVEIRA, J.P.G. et al (Orgs.). **Educação, Identidade e Conhecimento na Amazônia Tocantina**. Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, 2013.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS EDUCADORES NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PA.

Marilena de Jesus Nabiça Furtado¹
Rosana Ribeiro Cordeiro²
Waldma Maíra Menezes de Oliveira³

Resumo:

O presente trabalho debate acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE): desafios e possibilidades dos educadores nas escolas do campo no município de Cametá-Pa. O AEE tem dentro de suas funções de acessibilidades a tarefa de eliminar quaisquer barreiras no rumo da inclusão. Sendo assim, este trabalho apresenta como problemática: quais os desafios e possibilidades existentes nos trabalhos desenvolvidos pelos docentes no AEE para a educação nas escolas do campo? O objetivo geral da pesquisa foi pontuar quais os limites e dificuldades enfrentados pelos professores do atendimento educacional especializado no ambiente escolar do campo ribeirinho e de terra firme. A pesquisa foi de abordagem qualitativa tendo como instrumentos de coletas de dados a observação in lócus e entrevistas semiestruturadas. Tivemos como colaboradores da pesquisa três profissionais sendo 02 professores atuantes no AEE e um gestor de uma escola do Campo. Foram utilizadas para ampliação do referencial e aprofundamento bibliográfico, as contribuições de diversos autores como: Carvalho (2004), Beyer (2005), Palma e Carneiro (2017) entre outros. Foi essencial o apoio de materiais e documentos oficiais da área tais como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de (1996), a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Os resultados analisados levaram à conclusão que a pesquisa realizada na escola do campo pelo AEE é de grande importância para o

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/Campus Cametá (UFPA/2016). Diretora pedagógica e Professora na Educação Infantil no Centro Educacional Amiguinhos Em Cristo. Cursando especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Educação Inclusiva no Campo. Pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos da Amazônia Tocantina (GESAT). E-mail: marilenajesus@hotmail.com.

² Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/Campus Cametá (UFPA/2016). Cursando especialização em Educação Inclusiva no Campo pela UFPA e Educação Infantil e Anos Iniciais e Pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos da Amazônia Tocantina (GESAT) em Cametá-PA. E-mail: rosanahta_20@hotmail.com.

³ Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda em Educação (PPGED/UEPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada à linha Educação Inclusiva e Diversidade, e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT –, do Coral de Libras –Mãos que Falam, da Especialização em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE – da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldma@ufpa.br.

processo de inclusão, mas ainda existem muitos elementos que necessitam de mudanças educacionais imprescindíveis para que a inclusão saia de vez da teoria e se torne prática no tocante a respeito ao Atendimento Educacional Especializado no campo.

Palavras Chaves: Atendimento Educacional Especializado; Educação do Campo; Educação Inclusiva.

1. Introdução

Este artigo aborda o Atendimento Educacional Especializado (AEE): Desafios e Possibilidades dos Educadores nas Escolas do Campo no Município de Cameté – Pá, tratando especificamente do processo das práticas metodológicas no AEE nas salas de recursos multifuncionais, nos ambientes da educação no/do campo terra firme e ribeirinho.

O interesse pelo tema surgiu no decorrer de estudos e produções de pesquisas na graduação e na especialização, pois foi possível vivenciar experiências nas escolas do campo no município de Cameté-Pa, o que despertou motivações para desenvolvimento de uma pesquisa voltada para a temática em foco, assim como a relevância a qual se caracteriza pelo estado da arte.

No tocante à proposta de educação inclusiva no contexto educacional, na perspectiva da educação especial, perpassa-se por um novo propósito de incluir a pessoa com deficiência, com organizações e metodologias pedagógicas acessíveis a partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pensando na realidade do AEE nas escolas do campo, considerando a especificidade não só do sujeito em sua individualidade, mas também em sua coletividade pertencente a um espaço sociocultural.

O AEE tem como uma das suas funções a acessibilidade e eliminação de quaisquer barreiras. Destarte, este trabalho apresenta como problemática: quais os desafios e possibilidades existentes nos trabalhos desenvolvidos pelos docentes no AEE para a educação nas escolas do campo?

Dessa forma o **Objetivo Geral** deste estudo é pontuar quais os limites e dificuldades enfrentadas pelos professores do atendimento educacional especializado no ambiente escolar do campo ribeirinho e terra firme⁴ e como **Objetivos Específicos** se pretendeu analisar o desenvolvimento do AEE nas instituições escolares do campo, investigar as adaptações e métodos curriculares propostos pelo AEE nas escolas do campo e analisar as práticas pedagógicas do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do campo.

⁴ Campo ribeirinho e de terra firme tratado por Pereira (2014).

Pode-se afirmar existir um quantitativo maior de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade educacional com acentuada desigualdade social (negação de direitos), principalmente no tocante à educação de pessoas com deficiência no campo. Neste sentido utilizou-se de alguns teóricos os quais dialogam sobre o AEE nas escolas do campo, bem como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Assim, a resolução 2/2008 sobre as políticas públicas de atendimento da educação básica no campo.

Para Palma e Carneiro (2017) a escolarização de alunos com deficiência deve acontecer em ambientes comuns, juntos com seus pares, garantindo todo tipo de apoio que se fizer necessário para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para tanto, a importância da pesquisa revela-se no campo do conhecimento acadêmico, pois em síntese sobre as pesquisas correspondente aos períodos de 2013 a 2017, encontra-se somente 02 dissertações que abordam as temáticas exploradas na expectativa do Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo. Indiscutivelmente ambas as pesquisas tatearam processos pouco explorados devido à dificuldade em ter acesso as escolas do campo por serem *lócus* muitas vezes distantes que requerem transporte para o acesso e tempo disponível dos pesquisadores, havendo ainda a falta do AEE nessas instituições de ensino.

Por tanto, ressalta-se os gráficos dos dados encontrados na pesquisa, em relevâncias aos autores, trabalhos, quantitativos e *lócus*. O quadro I destaca o levantamento das pesquisas realizada no banco de teses da CAPES⁵ com o descritor o *Atendimento Educacional Especializado no campo*, as quais aproximam da linha de pesquisa apresentada neste trabalho sobre o AEE nas escolas do Campo.

Quadro I: dados da pesquisa

| Titulo | Autor | Instituição | Ano | Tipo |
|--|--------|----------------|------|-------------|
| Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional. | Palmas | Araraquara-SP | 2016 | Dissertação |
| A educação especial na educação do campo: as configurações da rede municipal de ensino. | Kuhn | Santa Maria-RS | 2017 | Dissertação |

Fonte: elaboração das autoras.

As dissertações nesse sentido ainda necessitam de estudos os quais aprofundem as implicações das escolas do campo com o propósito do AEE para um trabalho necessário de inclusão nessas localidades (terra firme, ribeirinha).

⁵ Disponível em: link. Acesso em: 29.11.18

2. O embasamento metodológico para a compreensão do AEE nas escolas do campo

Para alcançar os objetivos levantados neste estudo, adotou-se o procedimento da pesquisa qualitativa uma vez que as informações foram coletadas através da observação *in lócus*, que para Ludke (1986, p.26) é “o principal instrumento da investigação, [no qual] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada a qual Ludke (1986, p.34) afirma ser [...] “um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Com entrevista semiestruturada com os profissionais envolvidos no AEE nas escolas do Campo, como a gestão escolar e professores, obteve-se as mais diversas análises voltadas a diversas problemáticas, ocasionando uma discursão acerca das práticas pedagógicas realizadas pelo Atendimento Educacional Especializado e se este se efetiva nesse contexto socioeducacional. Tais informações foram coletadas através de entrevistas com a comunidade escolar do campo.

A entrevista foi realizada com gestor e professor das instituições dos lócus em pesquisa, como indicado no quadro a seguir:

Quadro II – Perfil dos entrevistados

| Nome fictício | Idade | Formação | Tempo de atuação na escola | Instituição de atuação no campo |
|-------------------------|---------|-----------|----------------------------|--------------------------------------|
| Professor (a) Sandro | 44 Anos | Pedagogia | 02 Anos | EMEF. do Ajó |
| Professor (a) Ana | 52 Anos | Pedagoga | 30 Anos | EMEF. Professora Maria Regina Aquime |
| Diretor (a) | 55 Anos | Pedagoga | 15 Anos | EMEF. do Ajó |

Fonte: elaboração das autoras

Destarte, ocorreu uma investigação exploratória a qual ajudou de forma bastante prática, pois “a investigação do tipo estudo exploratório possibilita o alcance dos objetivos propostos neste estudo” (GIL, 2002, p. 10).

Por outro lado, na análise dos dados trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE, 1986, p. 48). Criou-se categorias temáticas as quais possibilitaram a categorização dos dados produzidos na pesquisa a partir da observação *in lócus* e da entrevista semiestruturada, conforme o quadro a seguir.

Quadro III – Categorização

| CATEGORIZAÇÃO | EIXOS TEMÁTICOS |
|--|---|
| ➤ O Atendimento Educacional Especializado no Campo. | <ol style="list-style-type: none">1. Formação e Experiência dos profissionais do AEE na educação do campo;2. Desafios e possibilidades na prática educativa.3. Prática Docente no Atendimento Especializado no Campo. |

Fonte: elaboração das autoras

Com isso, as coletas de dados sobre o AEE e suas funções metodológicas modificadoras do pensamento e as ações educacionais, principalmente na educação especial na perspectiva da educação do campo, mostrando-se instrumentos atraentes quando bem utilizados, permitiram estratégias para compreender os novos e mais eficazes trabalhos, como os ambientes acessíveis de aprendizagem.

3. Educação especial no/do campo

A pesquisa, neste momento de reflexão, desdobra-se em um diálogo com estas duas modalidades – a “Educação Especial” e a “Educação do Campo” – partilhando conceitos e lutas bastante próximas em relação a sua historicidade e conquistas. Em outro momento, ressaltou-se a distância a afastar uma da outra. A educação especial tem avançado no concernente à efetivação das políticas públicas em seu contexto, mas este progresso parece não alcançar a educação do campo quando tenta-se construir a interface para dialogar com a educação inclusiva no campo.

O acesso à educação é um direito básico e de extrema relevância para a formação do ser humano, sem qualquer distinção enquanto cidadão no tangente ao exercício da cidadania em sua plenitude. O movimento pela educação do campo menciona projetos do campo no país a partir da década de 1990 com destaque para as leis asseguradas e decretadas, como a Lei n ° 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, a qual possibilitou a repensar a educação em sua totalidade. Ainda, porém, persiste a negação da ação dos direitos básicos como o acesso à educação pelas populações do/no⁶ campo e em sua particularidade as pessoas com deficiência residentes no campo, dando ênfase,

[...] à interface entre Educação Especial e Educação no Campo, pois a maioria das pessoas que vivem no campo e a maioria das pessoas com deficiência que vivem no campo em nosso país são das camadas populares, trabalhadores e filhos de trabalhadores que, historicamente,

⁶ *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p.18)

têm seus direitos negados, o que dificulta e até mesmo impede a participação social (CAIADO, MANTORVANI, 2017, p.6)

Neste sentido, reafirma-se a partir da resolução nº 2/2008^a, a qual constitui diretrizes complementares, regras e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas do atendimento à educação básica no campo, que os sistemas de ensino para jovens com necessidades especiais também tenham acesso à educação básica, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular.

O decreto 7.352/2010 apresenta como sujeitos do campo⁷ os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, trabalhadores rurais, quilombolas entre outros. Esse documento também garante a formação inicial e continuada dos profissionais da educação:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e

⁷ Brasil (2010)

em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010)

Assim, tratar da educação do campo é refletir sobre atividades do povo o qual nele reside, nas singularidades culturais, e costumes campesinos, pois aspectos como esses necessitam estar presente nas instituições escolares e principalmente nas propostas pedagógicas, para trazer um ensino a ratificar qualidade nos diversos níveis, etapas e modalidades na educação do campo para os sujeitos campesinos.

A LDB 9394/96 aborda as peculiaridades da educação do campo e as adaptações educacionais necessárias à vida no campo, conforme o art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural: (BRASIL, 1996).

Diante disso, esse cenário das pessoas as quais vivenciam a dinâmica do/no campo ganha cada vez mais relevância, pois lutas e conseqüentemente conquistas contribuem para o fortalecimento da democratização do direito à educação para a população do campo. Essas lutas resultaram na implementação de políticas públicas educacionais, bem como em legislações visando aos interesses no contexto camponês, uma vez que ainda de forma minuciosa elas trazem um favorecimento na interface das atuações entre a educação do campo com a educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante que

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, 2008b).

Assim, entende-se que as ações de políticas articuladas da educação especial e educação do campo colaborem com a modificação e superação das problemáticas encaradas pelo aluno com deficiência o qual reside e estuda no campo em seu processo de escolarização. Portanto, debates e reflexões voltadas para o acesso e permanência dos educandos nas escolas do campo ganham visibilidade, evidenciando assim o direito, a garantia e as devidas condições para o acesso de todos os alunos.

Assim a lei nº 9.394/96 reafirma ser dever do Estado garantir o Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos, preferencialmente na rede regular de ensino, no Art. 4º, inc. III, da Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996)

Para as escolas do campo, acolherem também as singularidades dos alunos da educação especial os quais habitam e estudam no campo é importante a “visibilidade nas políticas públicas, pois eles têm direito a um ensino articulado com a realidade e as necessidades do campo; assim como têm direito aos recursos de apoio do Atendimento Educacional Especializado”. (BRASIL, 2015)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ressalta em seu art. 1º que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a 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, p.01)

Assim segundo o art. 27 da lei 13.146/15

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Desse modo, percebe-se que um processo de sistema educacional campesino inclusivo requer mudanças de conceitos, de políticas, de práticas pedagógicas tendo em vista a legislação acerca da educação como direito de todos, pois são necessárias transformações na perspectiva educacional proporcionando envolvimento participativo induzindo a uma amplitude educativa para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, diz que a educação especial é uma modalidade da educação, que deve perpassar todos os seus níveis de ensino, ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e destina-se às pessoas com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008).

Essa política destaca a educação especial como uma modalidade transversal de ensino a transcorrer todos os seus níveis e etapas, objetivando o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar a escolarização disponibilizando recursos e serviços para nortear o processo de ensino na educação regular.

Há uma ampla certeza no concernente à educação, apontada por Palma e Carneiro (2017, p. 17), de como é imperativo a educação reconhecer, acolher e respeitar a diversidade para compreender o humano. Para tanto,

A educação especial surgiu como uma modalidade paralela de ensino incumbida de ensinar e/ou socializar as pessoas com deficiência, que não eram aceitas na prática escolar por serem consideradas diferentes e, por isso, necessitarem de modificações estruturais e pedagógicas. Parte-se da premissa de que a prática escolar sempre foi seletiva e criada para os poucos que se enquadravam em um modelo homogeneizante de ensino. (PALMA, CARNEIRO, 2017, p. 17)

Tendo em vista a concepção de definir Educação Inclusiva, destacam-se os estudos de Palma (2016):

Educação Inclusiva pressupõe uma reestruturação no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar. Essa proposta é abrangente e envolve uma variedade de segmentos. Para este estudo, vamos focalizar apenas um segmento populacional específico, alunos com deficiência, que requerem da escola práticas e ações diferenciadas devido às suas características distintas. (PALMAS, 2016, p.25)

Compreender a educação no processo de inclusão educacional possibilitará o bem-estar no processo de ensino aprendizagem e o reconhecimento da inclusão para todos, fazendo com que as diferenças sejam mecanismos os quais levem para um processo educacional realmente inclusivo. Conforme descrito por Carvalho (2004), a proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para participação dos aprendizes indistintamente.

Em questão de propor a educação inclusiva no campo, pondera-se a ausência de escola no campo onde revela a situação social de exclusão. Para Caiado (apud. Caldart, 2003, p. 66), o ciclo vicioso de,

[...] sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo (...) é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’.

Pensar no sistema de ensino no campo para Brasil (2004) é sobretudo, refletir acerca da precariedade do capital sociocultural decorrente do desamparo histórico ao qual a população do campo é submetida refletido nos altos índices de analfabetismo. Destarte, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para se resgatar o social desses sujeitos. A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável.

O propósito de desconstruir o segmento da dupla vulnerabilidade – ser do campo e ser deficiente no campo – necessita ser retomado a partir da resposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com esta modalidade se direcionando não apenas para as salas de recursos multifuncionais, mas também para as salas do ensino regular. Palma (2016, p. 42) demonstra que, “o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial”. O autor ainda afirma que

Os indivíduos com deficiência que residem em regiões rurais são duplamente vulneráveis, pelo lugar onde vivem e pela condição imposta por sua deficiência. Desta forma, as políticas não podem ser apenas universalistas, elas precisam garantir o atendimento às especificidades, considerando as diferenças. Neste sentido, ainda precisamos fazer aparecer nos documentos oficiais da Educação do Campo a existência dos indivíduos com deficiência, para garantir seus direitos peculiares. (PALMA, 2016, p.42)

No âmbito da relação, o qual envolve educação especial e educação do campo também, destaca-se a ausência de produção de conhecimento na área entre ambos e entre suas ligações.

Assim, o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na educação do campo nos coloca mais um grande desafio. Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que

compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo. Palma (2017 apud. CAIADO, 2011a, p.103).

O espaço do campo não só sofre uma lacuna em oportunizar a produção de conhecimento na área. Quando se discute a escola inclusiva no campo como necessária para oportunizar não somente o acesso às pessoas com deficiências nas instituições de ensino, mas também para proporcionar a formação continuada para os professores, com o intuito de mudanças em suas práticas pedagógicas as quais ainda se revelam excludentes, não consegue-se transitar propostas que contemplem os sujeitos do campo como produtores de sua identidade, de sua cultura, dando continuidade na valorização da realidade em que vivem.

Da invisibilização até pistas da interface entre a educação especial e educação do campo. A formação continuada dos professores é uma ferramenta que constitui como parte importante da política educacional [...]. A formação continuada tem sido uma preocupação nas políticas públicas e nas pesquisas e aponta a necessidade de uma formação complementar à inicial, que valorize o professor e suas práticas. Ocorre que a formação continuada não tem apresentado um diálogo entre as especificidades, desconsiderando que as modalidades são transversais e precisam se aproximar. JESUS E ANJOS (2017 APUD FERREIRA 2014, P.146)

Para essas mudanças acontecerem na educação no campo com respeito às diferenças e a singularidade de cada educando sendo contempladas a Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 ressalta no art. 5º que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia

A relação entre a educação do campo e educação especial estabelece uma transformação nas instituições educacionais do campo, de modo que sejam apontadas propostas pedagógicas baseadas nos princípios da educação inclusiva, para atender as questões educacionais especiais das pessoas com deficiência.

Considerando os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é necessário “que os recursos, serviços e Atendimento

Educacional Especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008a, p.17) para serem ofertadas melhores condições de acesso à educação aos alunos com deficiência⁸, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação residentes e estudantes do campo⁹.

Possibilitar uma reflexão entre a educação do campo e a educação especial tem como proposta identificar as singularidades das populações do campo, incluindo as pessoas com deficiências, o que significa entender que o direito à educação especial em escolas do campo necessita ser efetivado com a promoção de algumas condições básicas: oferta do Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais, formação de professores na área, transporte escolar adaptado, para atender as demandas educacionais específicas de todos os alunos do campo.

Com isso, o aporte legal o qual trata sobre o AEE no Decreto nº 7.611 afirma que:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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, p.01)

Nesse sentido, o AEE existe para suprir as necessidades de acesso à aprendizagem e a participação dos educandos com deficiência nas escolas comuns através de recursos pedagógicos organizados para atender ao público alvo. Dessa forma, o decreto apresenta alguns objetivos para o AEE em seu art. 3º:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

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;

⁸ “[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas **barreiras** podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008a, p. 15).

⁹ Público alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência 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, 2008a)

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, p.01)

Com isso, o Atendimento Educacional Especializado irá contribuir para o acesso e permanência de sujeitos com deficiência no processo de ensino aprendizagem nas instituições educacionais, englobando a formação e experiência dos profissionais do AEE na educação do campo e as práticas docentes no Atendimento Especializado no Campo.

4. O atendimento educacional especializado no campo

4.1. Formação e Experiência dos profissionais do AEE na Educação do Campo

A trajetória da educação do campo possibilitou aos educadores novos processos de formação e experiência profissional e a constituição de alguns elementos que fundamentam a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado. Quando questionada sobre a importância da formação continuada dos profissionais da instituição a Diretora da escola do campo de terra firme, sobre como a escola incentiva processos de formação continuada, ela ressalta que “a escola junto com a secretaria de educação promove formações específicas para os professores da escola da nossa escola rural”.

Diante dessa compreensão e os depoimentos de gestão e dos professores do AEE no campo, pode-se afirmar que uma das escolas pesquisadas trabalha com a gestão coletiva e participativa na organização do tempo e espaços escolares, na relação da escola com a vida no campo, no vínculo da escola do campo com as lutas sociais e a possibilidade do acesso ao conhecimento universal, contemplando singularidades existentes na vida dos educandos e educadores.

Além da partilha, temporalidade e relações de trabalho, a memória coletiva e a cultura também são elementos fundamentais para a definição de uma formação humanizadora na qual estão inseridos, na medida em que é na defesa destes elementos, que os professores do AEE se organizam pela relação do sujeito no e com o espaço, sendo também na apropriação de experiências compartilhadas que haverá um território de encontro com a sensibilidade de educandos com deficiência no campo, produzindo um trabalho estruturado para a reprodução das relações sociais as quais necessitam ser dialogadas no campo.

Na preocupação em discutir sobre os profissionais que atuam no AEE do campo a afirmação de Molina (2006) é salutar por conta de fatores até hoje vivenciados. Em realidade a escola do campo ainda é uma moeda de troca de baixa política, de articulações e barganhas. Enquanto isto não for superado, não teremos um sistema

educativo do campo, não teremos uma escola do campo! Outra realidade que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. (MOLINA, 2006, p. 115)

Assim no Atendimento Educacional na escola ribeirinha, percebe-se uma defasagem grande na efetivação e valorização do AEE e dos professores, como relata a professora Ana da escola ribeirinha “Para trabalhar com o AEE foi apenas um curso [...] aí trabalhamos por um período curto e acabaram com a turma do AEE”.

Na fala da professora ribeirinha, há um conformismo na situação da educação do campo, pouca ou nenhuma formação e pouca experiência para trabalhar no Atendimento Especializado.

Apesar do avanço da tecnologia o professor não tem recursos suficientes na sala multifuncional (a falta de formação, equipamentos e materiais pedagógicos) o professor tenta fazer o melhor em sala de aula, mas não consegue avançar muito por causa dessas barreiras. Também as formações deveriam ser ofertadas para todos os professores, não apenas para do AEE.

Com isso, é expressiva na fala de professores os quais lidam com essa forma de desestruturação educacional não referente somente à forma como o ensino está “organizado”, mas também à formação docente, material didático e pedagógico, merenda escolar, transporte escolar entre outros.

4.2. Desafios e Possibilidades na Prática Educativa.

Este tópico inicia com um dos desafios apresentados pelos professores envolvidos no processo educativo. O professor Sandro relatou:

É sempre mais difícil o acesso dos alunos com deficiência nas escolas do campo, porque necessita de uma estrutura adequada para o acesso desses alunos e até mesmo mantê-los na escola, principalmente quando se trata de alunos com deficiência múltipla, pois na maioria das vezes se torna muito difícil para os cadeirantes ou alunos com deficiência visual, nas escolas do campo carece dessa estrutura para atender esses discentes. Na escola que trabalho não temos nesse perfil, mas é realidade em outras escolas, por isso deveria ser visto pelos gestores com carinho.

É importante entender que uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim a escola a qual reconhece e ajuda a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais auxiliando no processo de humanização do conjunto da sociedade,

incluindo os alunos com deficiência ou que precisam de atendimento educacional específico.

A Educação do Campo é fruto da luta dos movimentos sociais, por isso, ela deve levar em conta os interesses e o desenvolvimento sociocultural e econômico destas populações que residem no campo. A escola precisa estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do trabalhador do campo, ela não pode ser tratada como um resíduo do sistema educacional brasileiro. (PALMA, 2016, p. 37)

Interessante ressaltar que quando questionados sobre limites e possibilidades, pouco ou nada se falou sobre o possível, sendo muito mais fácil dizer o que faltava, o que dificultava desenvolver o seu trabalho.

Uma possibilidade da escola (terra firme) revelada pela pesquisa é a acessibilidade comunicacional: a escola possui internet, computadores na sala de recursos multifuncionais, tornando o trabalho do professor com mais possibilidades a esse recurso disponível no processo de aprendizagem.

Analizou-se também que quando houve a oferta para o AEE na escola ribeirinha esta foi realizada de forma precária sem qualquer estrutura para educadores e educandos, acarretando com o seu fechamento¹⁰, pois sendo ofertado o Atendimento Especializado no barracão da comunidade, os que pretendiam continuar os estudos se matricularam em uma escola na sede do município de Cameté, distanciando-se do seu espaço de sociabilidade.

Sobre as dificuldades relacionadas aos alunos, a professora Ana expõe sobre a escola ribeirinha e as dificuldades:

Os alunos precisam se deslocar até a escola em transporte escolar, mas nem todos conseguem utilizar e assim a família tem que acompanhar, outras famílias demoram para entender o problema do seu filho (a) e dificulta a aceitação apesar do laudo médico. Devido o atendimento ser no contra turno, os alunos faltam muito, por conta do problema de saúde de cada um. Eles não conseguem frequentar em dois turnos.

Nessa perspectiva, o transporte escolar é tratado na resolução 2 de abril de 2008 segundo o art. 1º:

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. § 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código. § 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades

¹⁰ Escola EMEF. Maria Regina (Ribeirinha). Dificuldade no acesso a informações.

especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas. (BRASIL 2008, p.03)

Corroborando com esta abordagem, Fernandes e Fernandes (2016) ressaltam que:

Assim como a resolução acima existem leis e programas que objetivam garantir transporte as pessoas com deficiências em qualquer instância inclusive os utilizados nos rios, são eles: Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE (1996) e o Programa Caminho da Escola (2007). Porém, os barcos visualizados nas ilhas pesquisadas não são as destacadas pelos documentos acima. São barcos sem a devida identificação de transporte escolar, sem nenhuma adaptação para as pessoas com deficiência, com portas estreitas, bancos sem cintos e qualquer segurança. (FERNANDES; FERNANDES 2016, p.10)

Essas características configuram a existência de um espaço de exclusão, caracterizado por inúmeras dificuldades e problemáticas não resolvidas, o qual está associado à necessidade de construção de um território de resistência dos sujeitos que lutam e cujas referências são leis garantidas, o trabalho, a cultura, a memória, e a identidade de gerações reconstruídas pelos problemas os quais as atingem.

O desafio das instituições educacionais no/do campo é proporcionar um ensino, focado no desenvolvimento do educando levando em consideração a formação de cidadãos participativos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

4.3. Prática Docente no Atendimento Especializado no Campo

O trabalho do professor de AEE é o de promover situações nas quais o aluno saia de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para uma postura dinâmica de apropriação do saber. O professor deve contemplar, em seu plano de ação, atividades que favoreçam a interação social e escolar do aluno.

Portanto, a função da educação é de formar cidadãos capazes de interferirem na realidade para transformá-la, transcendendo olhares determinados, entendendo as complexidades inerentes ao mundo, envolvendo-se de maneira comprometida com o novo, com o ressignificar das próprias práticas. Em suma, a educação não se constitui na simples transferência de conteúdo cientificamente sistematizado, mas nas possibilidades de desenvolver aptidões de habilidades que envolvam os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Em consonância a esta abordagem, Freire (2005, p.77) expressa que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a o depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Atualmente a discursão existente nos contextos educativos e acadêmicos está voltada para a elaboração e implementação das condições educativas adaptadas às especificidades de cada aluno, garantindo-se os direitos de acesso escolar, de aprendizagem, desenvolvimento e de inclusão social.

O AEE nas escolas do campo traz consigo, necessidades de modificações no sistema educacional, mudanças de concepções e práticas de ensino, as quais se mostram como desafio a serem enfrentados para se promover um atendimento de qualidade para todos, respeitando as diferenças dos sujeitos e atendendo suas especificidades no processo de ensino.

As práticas pedagógicas flexíveis possibilitam ao professor do AEE trabalhar os conteúdos com os alunos diferenciando as metodologias e recursos pedagógicos de forma criativa de acordo com a realidade das potencialidades dos alunos com deficiência. Para Carvalho (2010), a criatividade do professor somada à convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro certamente contribuem para remover os obstáculos que tantos e tantos alunos enfrentam no seu processo de aprendizagem.

Com isso o professor Sandro ressalta a respeito da metodologia desenvolvida com seus alunos. Conforme segue:

[...]procuramos trabalhar com recursos pedagógicos e tecnológicos, além de recursos ilustrados, pois os alunos deficientes apresentam interesse com recursos concretos, realizamos atividades em grupos, se sentem mais estimulados quanto a flexibilização metodológica, sempre há, pois, os planos de aulas são flexíveis em decorrência das necessidades de cada um.

Neste sentido, percebe-se que a metodologia trabalhada deve visar às particularidades dos alunos, proporcionando métodos que os envolvam para acompanharem os avanços e garantir a inserção social através das atividades realizadas. Busca-se, assim, a flexibilidade nos trabalhos proposto ao alunado. Destarte, para Carvalho (2010)

A flexibilidade é outro fator que contribui para a remoção das barreiras de aprendizagem. Traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas. (CARVALHO, 2010, p.67).

Assim, considerando as práticas desenvolvidas pelo profissional do AEE no campo para os alunos com deficiências, objetiva-se reverter o percurso das dificuldades encontradas respeitando as singularidades e as necessidades de cada um, levando o professor a procurar enriquecer seus conhecimentos a respeito do assunto e capacitando-o para beneficiar efetivamente na aprendizagem.

Ainda conforme Carvalho (2010), consideradas e respeitadas as diferenças individuais, seria um equívoco prescrever apenas um método de ensino, aplicável a todos os alunos. Ao contrário, a ideia é diversificar ao máximo a intervenção pedagógica, ajustando-a às características e necessidades de cada um e segundo a natureza do que se está ensinando.

Diante disso, o professor do AEE deve organizar subsídios os quais favoreçam o desenvolvimento do aluno e a aprendizagem sendo importante conhecer o educando e as suas particularidades e suas limitações para atuar com esse aluno dentro e fora do ambiente educacional, como é percebido com a colocação do professor Sandro durante a entrevista: “A prática pedagógica, ela ocorre de acordo com a necessidade dos alunos, por que no AEE trabalhamos em função das dificuldades e habilidades dos discentes”.

Assim, ter o domínio e a abrangência do processo de ensinar e aprender são aspectos fundamentais das informações pedagógicas integrantes da construção do conhecimento do professor, sendo de extrema relevância considerar a trajetória de vida tanto pessoal como profissional, sendo fatores importantes e que influenciam o fazer pedagógico cotidianamente.

Para tanto, será preciso o planejamento do funcionamento do espaço e da metodologia a ser adotada pelo professor no AEE no campo ser desempenhado e articulado pedagogicamente, com capacidade de prever e prover os componentes a serem usados na ação docente, seja ela individual ou conjunta com os outros professores para se identificar as particularidades de cada aluno, objetivando a aprendizagem e a autonomia deles. Assim o educador relata:

[...] como o atendimento é feito de acordo com o cronograma montado, planejamos de acordo com as habilidades e dificuldades dos alunos, temos esse cuidado quando planejamos, pois, o foco é desenvolver as habilidades. (Professor Sandro).

Para Pacheco (2007), a criação de ambientes educativos onde todos os alunos podem se desenvolver depende do planejamento o qual permite aos alunos ter acesso a uma grande variedade de métodos de aprendizagem.

Assim as atividades do AEE também são apontadas no documento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

(...) são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008, p. 10).

Para esse trabalho do AEE ser dinâmico, a escola deve organizar-se para receber os alunos com deficiência e esta organização deve ser importante para os educadores. Em termos pedagógicos, o professor deve estar capacitado para fazer adequações curriculares a fim de atender bem as diferenças de ritmo e de maneiras de aprender dos seus educandos, preparando-se para lidar com as diferenças.

Para atender os alunos com deficiência nas escolas do campo é preciso ajustes e alterações os quais envolvam conteúdos, objetivos e procedimentos para oferecer possibilidades através das práticas pedagógicas no avanço do processo de aprendizagem, sendo um conjunto de métodos que visa apresentar recursos apropriados de aprendizagem adequados aos diferentes níveis, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Como bem retrata o educador Professor Sandro:

[...] como sabes, os alunos com deficiências se interessam mais quando utilizamos em nossas práticas, recursos tecnológicos ou recursos pedagógicos. Se não tivermos essa estrutura, dificulta um pouco esse processo.

Dessa forma, identificar elementos colaborativos com a elaboração de estratégias pedagógicas, beneficiando na intervenção do enfrentamento do processo inclusivo educacional no campo, contribuirá para se ultrapassar os limites e dificuldades encontrados diante de tal processo. Apesar de haver ainda desafios colocados diante das práticas pedagógicas, como a falta de recursos pedagógicos e formação continuada para professores, não são estes fatores determinantes para não haver possibilidades para os alunos com deficiências no campo, como percebido na colocação da professora Ana durante a entrevista:

Apesar do avanço da tecnologia o professor não tem recursos suficientes na sala multifuncional (a falta de formação, equipamentos e materiais pedagógicos) o professor tenta fazer o melhor em sala de aula,

mas não consegue avançar muito, por causa dessas barreiras. Também as formações deveriam ser ofertadas para todos os professores, não apenas para do AEE.

Nesta vertente, é necessário haver por parte dos educadores uma constante busca de aprimoramento e de troca com o objetivo de acompanhar o movimento evolutivo atual, revendo, melhorando e refletindo a prática pedagógica para compreender e respeitar as diferenças. O desafio do processo inclusivo exige um novo olhar para a educação escolar fundamentado na heterogeneidade, ponderando que cada aluno tem sua capacidade, seu interesse, uma experiência pessoal a ser considerada no contexto escolar visando à diversidade campesina.

A singularidade das aulas no AEE as distingue do ensino regular por trabalhar as dificuldades específicas dos alunos os quais dele fazem parte. Desse modo, um atendimento individualizado, com as avaliações e a construção de um relatório ao final a respeito de cada educando, a servir de suporte para atender a particularidade no ensino aprendizagem dos alunos, são exemplos de particularidades presentes na modalidade de ensino aplicada nesse espaço. Com isso o professor Sandro também faz colocação a respeito da avaliação no AEE.

As avaliações são contínuas durante as atividades desenvolvidas, temos uma ficha que preenchemos de acordo com o desenvolvimento de cada um que, posteriormente, utilizamos para a construção do relatório final dos alunos.

Nesse sentido, percebe-se que o processo de avaliação é realizado de forma contínua para ao final ser construído um relatório a respeito do que foi desenvolvido com o educando.

Já a educadora Ana em seu relato aborda sobre a avaliação, defendendo não ser esta de forma diferenciada, mas valorizadora da capacidade de cada indivíduo, dando ênfase para um ensino democrático e de qualidade, no qual sejam respeitadas as limitações e estimulando a autonomia dos mesmos:

A avaliação é feita na turma regular na qual o aluno está matriculado com o auxílio do professor do AEE, tendo em vista que não pode fazer diferenciada, para que os mesmos não percebam suas diferenças. É elaborada em parceria com os professores da classe regular e do AEE.

Nesse sentido percebe-se nas colocações dos professores que a avaliação realizada deve ser contínua e sem diferença, pois o educador ao identificar as dificuldades existentes em seus alunos procurará pesquisar e discutir de forma participativa estratégias eficazes as quais possam amenizar as dificuldades apresentadas objetivando desenvolver a potencialidades dos educandos. Corroborando com esta reflexão, Carvalho (2010) afirma que

O processo de avaliação é um poderoso instrumento de acompanhamento e replanejamento das ações levadas a efeito no atendimento pedagógico escolar. Não se trata de avaliar o aluno, apenas, mas avaliar tudo o que ocorre em sala de aula, o funcionamento da escola e, até, o sistema educativo (Carvalho, 2010, p 88).

Sendo assim, vale destacar a importância de trabalhar de maneira conjunta com o educador de sala de aula do aluno atendido pelo AEE, de modo que trocará informações e orientações com relação às singularidades dos educandos acompanhado, e da organização do planejamento com estratégias e atividades acessíveis, buscando incluir a todos independente de sua condição.

Com isso, o Atendimento Educacional Especializado é um elemento viável nas escolas do campo, apoiando os serviços já existentes na escola e ainda promovendo a discussão sobre escola inclusiva. A inclusão não busca um ensino individualizado e humanizado para as pessoas as quais apresentam alguma deficiência, não se separando os atendimentos nem dentro, nem fora da sala de aula. A aprendizagem dos alunos, quando aceitos como são e tratados como devem, implica automaticamente no bom desempenho das atividades escolares.

Considerações Finais

O presente artigo discutiu acerca do objeto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no campo, demonstrando na investigação a existência de leis a respeito da interface da educação inclusiva no campo e a construção de um AEE como algo que começa a acontecer de forma tímida e lenta na realidade dessas escolas. No entanto, algumas instituições educacionais como a da localidade ribeirinha entre outras, estão totalmente despreparadas para receber os alunos com deficiência ou educandos que necessitam do Atendimento Especializado no campo.

Devido às condições de funcionamento da escola “terra firme” e “ribeirinha” as quais apresentam problemas como a falta de recursos pedagógicos, de transporte, de salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE – e de professores capacitados para atender o educando em condição e necessidades de aprendizagem.

Foi possível abordar sobre as dificuldades e possibilidades do AEE nas escolas do campo onde estes estão inseridos e convivem com as desigualdades as quais permeiam a realidade educacional do campo como um todo, além das precárias condições da inclusão educacional.

As decorrências desses processos citados acima, contribuem para o índice de evasão escolar de alunos deficientes e com dificuldades na aprendizagem escolar, pois muitas vezes esses educandos precisam da efetivação e suporte do AEE. No entanto, a

falta desse Atendimento Especializado torna o processo educacional abaixo dos limites mínimos determinados e garantidos para uma educação do campo plena na concepção de educação inclusiva. Uma vez que as escolas do campo simplesmente inserem em dados esses alunos como meio de atender aquilo que as leis determinam, sem o mínimo de infraestrutura para atender as necessidades dos educandos os quais convivem com o estigma de serem duplamente excluídos, por serem do campo e deficientes.

Além disso, os espaços escolares encontram-se em sérias dificuldades já citadas, como na aquisição de recursos pedagógicos. Quando os encontram, muitas vezes o que seria uma possibilidade educativa não há profissionais capacitados para mediar o atendimento nos quais eles são necessários para desenvolver atividades na sala de aula juntamente com os alunos da sala regular, dificultando dessa forma, o acesso e a permanência desses alunos nas escolas do campo do município de Cametá-Pa.

Diante do exposto, é de extrema relevância que as escolas do campo busquem se articular a partir das leis vigentes para de fato ter uma educação inclusiva no campo comprometida com o fim das desigualdades socioeducacionais e com o diálogo de representatividade das identidades dos povos do campo, atrelada aos direitos educacionais desses sujeitos.

A pesquisa também revela haver muito ainda a ser discutido sobre o Atendimento Educacional Especializado no Campo/ Ed. Inclusiva no Campo e suas interfaces. Em relação às práticas pedagógicas, inclusão socioeducacional e a infraestrutura necessária, ressalta-se com otimismo que esse processo começa a dar vida na construção de um AEE efetivo na educação do campo, sempre com a consciência de que a luta continua.

Referências

BRASIL. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. In: Inclusão: revista da educação especial. Brasília: MEC, 2008a. V.4. N1. Jan/ jun.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nº 36/2001, de 04 de dezembro de 2001.

_____. Decreto nº 7.611. Disponível em:< www.planalto.gov> Acesso em 01 de fevereiro 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b. Disponível em:< <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2019.

_____. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2019.

_____. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BEYER, Hugo. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista do Centro De Educação**. Cadernos: edição: 2005 - Nº 26.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. (org.) Educação especial no campo – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 15 - 48.

CALDART, Roseli Salete. SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: Educação do Campo: Campo- Políticas Públicas – Educação. SANTOS, Clarice Aparecida. (org.) - Brasília : Incra ; MDA, 2008 . p. 67 – 86.

CALDART Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**, Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; FERNANDES, Alexandre Santos. **DEFICIÊNCIA DA COMUNIDADE RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA PARAENSE**. Revista COCAR, Belém, v.10, n.19, p. 240 a 264 –Jan./Jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

LUDKE, Menga, André, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, SP** EPUD, 1986.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALMA, Debora Teresa. Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional / Debora Teresa Palma — 2016. 140 f.

PEREIRA, Edir Augusto dias. AS ENCRUZILHADAS DAS TERRITORIALIDADES RIBEIRINHAS: Transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense. 2014

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UMA MULHER NEGRA SURDA: A TRIPLA DIFERENÇA

Renata Ferreira Siqueira - UFPA¹

Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA²

Resumo

A presente pesquisa apresenta como base epistêmica as Representações Sociais (RS) com o intuito de apreender as imagens e sentidos atribuídos pela Surda negra sobre sua constituição identitária. Portanto, esta pesquisa fomenta discussões, reflexões e problematizações sobre a tripla diferença de uma *mulher-negra-Surda*. Objetiva entender e problematizar por meio das narrativas de uma Surda negra como ela demarca sua identidade frente a sua tripla diferença, analisando as imagens e sentidos ela dá em geral à sobreposição da tripla diferença e examinar de que forma esta última influencia na constituição identitária da Surda negra. A pesquisa constitui-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e descritiva, cujo foco são as composições das Representações Sociais de uma Surda negra, constituída por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e pela técnica da elaboração do desenho. O referencial teórico adotado no estudo pautou-se nas obras de autores como Buzar (2012), Furtado (2016), Oliveira (2015), Vedoato (2015). As conclusões ilustram que a Surda negra já passou por situações em que o preconceito e a discriminação em função de sua “tripla diferença” foi evidenciado, principalmente por trazer embutido no seu corpo marcas e traços como a cor da pele escura, o cabelo crespo e os lábios grandes, os quais serviram para manter o imaginário carregado de percepções negativas sobre a imagem desta.

Palavras-chave: Surda Negra. Representações Sociais. Diferença. Identidade.

¹ Pedagoga (UFPA/2015), bolsista voluntária do Coral de LIBRAS - Mãos que Falam e pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT. E-mail: renatasiqueira12@hotmail.com.br

² Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda em Educação (PPGED/UEPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada à linha Educação Inclusiva e Diversidade e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT –, do Coral de Libras – Mãos que Falam, da Especialização em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE – da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldma@ufpa.br.

1. Introdução

A presente pesquisa intitulada “Representações Sociais de uma Mulher Surda negra: a tripla diferença” apresenta como base epistêmica as Representações Sociais (RS) com o intuito de apreender as imagens e sentidos atribuídos pela Surda negra sobre sua constituição identitária. Portanto, esta pesquisa fomenta discussões, reflexões e problematizações sobre a tripla diferença de uma Surda negra com a finalidade de saber como esta tem vivido em sociedade na condição de sujeito que possui, entre tantas outras, três marcas identitárias: ser mulher, Surda e negra. Para tal, esta investigação recorreu às narrativas e aos sentidos/significados que esta dá ao fato de ser triplamente diferente, o que se fez possível por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com a Surda negra, com foco nas vivências desta no tangente às relações nas quais as marcas de preconceitos e discriminações foram evidenciadas principalmente em sua trajetória de vida e na escolar.

Tal pesquisa ainda busca tecer diálogos com os estudos interculturais, pois este ramo de estudos “[...] parte da premissa da coexistência entre diferentes culturas que se relacionam entre si, para o fortalecimento da identidade cultural de diferentes sujeitos sociais, possibilitando o diálogo e o respeito ao outro” (OLIVEIRA, 2015a, p.92-93) e por acreditar que tais estudos enriquecem o debate e chamam a atenção para o fato de ser possível ser e fazer-se integrante de duas culturas tendo uma identidade ímpar e fortemente enriquecida pelo respeito e éticidade.

O interesse em investigar questões referentes à negritude e à surdez se deu primeiramente por se entender ser esta uma questão relevante no tocante à exclusão sofrida pelos Surdos na sociedade, principalmente quando se refere aos Surdos negros por apresentarem dupla diferença e por perceber que o arcabouço teórico pertinente à linha desta pesquisa ainda é incipiente em pesquisas e formulações teóricas especialmente na região norte, dados estes revelados no estado do conhecimento realizado no banco de dados da Capes, em que foi possível encontrar a partir dos descritores “narrativas de Surdos negros” e “discriminação interseccional” apenas três dissertações de mestrado sobre a temática em questão, descritas abaixo:

Tabela 1. Estado do Conhecimento

| AUTOR | ANO | TÍTULO |
|--------------------------------------|------|--|
| Rita Simone Silveira Furtado | 2016 | “Narrativas identitárias e educação: os Surdos negros na contemporaneidade”. |
| Francisco José Roma Buzar | 2012 | “Interseccionalidade entre Raça e Surdez: A situação de Surdos (as) negros (as) em São Luís – MA”. |
| Sandra Cristina Malzinoti Vedoato | 2015 | “Relações entre Surdez, Raça e Gênero no Processo de Escolarização de Alunos Surdos do Paraná”. |

Fonte: Elaboração das autoras

Destas uma teve enquanto embasamento as vivências de Surdos negros na região nordeste e duas na região sul do Brasil. Tais questões apontam para a necessidade de ampliação das investigações sobre essa temática, bem como sua interligação com as políticas públicas de assistência, educação, entre outras.

Desse modo, ressalta-se a importância e relevância deste estudo, pois representa um trabalho de pesquisa inovador em três âmbitos. No âmbito acadêmico por apresentar um campo novo de investigação, o que propiciará ganhos significativos à temática investigada e poderá incitar o desejo da mesma a futuros pesquisadores; no âmbito pedagógico por evidenciar os caminhos metodológicos os quais permitirão conhecer melhor a especificidade desses sujeitos buscando assim subsídios para atender as particularidades dos (as) Surdos (as) negros (as); e no âmbito social posto que este trabalho venha incutir direcionamentos e olhares mais sensíveis a questões as quais envolvam as experiências de Surdos (as) negros (as).

A fim de atingir os objetivos propostos a seguir, a pesquisa tomará como aspecto mobilizador a seguinte problemática: Quais são as representações sociais que a Surda negra tem sobre a sua tripla diferença?

Esta pesquisa tem por objetivo entender e problematizar por meio das narrativas de uma Surda negra como ela demarca sua identidade frente a sua tripla diferença e como objetivos específicos analisar as imagens e sentidos os quais a Surda negra dá em geral à sobreposição da tripla diferença e examinar de que forma a tripla diferença influencia na constituição identitária desta mulher.

Tendo em vista estas questões, vale ressaltar que as bases teóricas desta pesquisa foram abordadas em obras de autores os quais demonstram interesse em trabalhar estas três vertentes – Negritude, Surdez e Interculturalidade – tais como Buzar (2012), Furtado (2016), Oliveira (2015), Vedoato (2012), entre outros citados ao longo do trabalho.

2. Metodologia

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e descritiva, a fim de ser possível responder às problemáticas apresentadas no estudo. De acordo com Ludke e André (1986, p.11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”. Por outro lado, a pesquisa de cunho descritiva visa “descrever as características de determinadas populações ou fenômenos, por meio da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” (GIL, 2008).

Este estudo tem por base a Teoria das Representações Sociais (TRS) que

[...] tiveram sua origem no século XX, com Moscovici (1981), e desdobram-se em quatro abordagens: (1) processual ou sociocultural

representada por Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici; (2) perspectiva relacional, mais sociológica, inaugurada por Willem Doise; (3) a estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric com ênfase no aspecto cognitivo-estrutural; e (4) dialógica de Marková voltada para a dimensão simbólica (SOUZA, 2009, p. 161).

A priori foi realizado na fase exploratória um levantamento bibliográfico acerca do tema pesquisado, a saber, Surda negra a fim existir uma apropriação teórica sobre suas particularidades, já que o levantamento “[...] permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente [...] dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo das hipóteses formuladas” (MINAYO 2010, p.61). A coleta de dados desta pesquisa teve como foco as composições das Representações Sociais de uma Surda negra por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e pela técnica do desenho.

A opção por esse tipo de entrevista visa potencializar um roteiro semiestruturado mais flexível em que o entrevistado é convidado a ter um papel ativo na interpretação e composição das informações e o pesquisador (entrevistador) assume um papel problematizador e mediador das narrativas apresentadas. O pesquisador pode, assim, oferecer empatia e apoio possibilitando um diálogo mais aberto e favorecendo a emergência de novos aspectos significativos (SOUZA, BRANCO & LOPES DE OLIVEIRA, 2008). Além disso, a entrevistada teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - autorizando a realização da pesquisa.

Vale destacar que o registro das entrevistas realizadas nesta pesquisa foi feito por meio de filmagens, “[...] uma vez que a entrevista ocorreu em Língua de sinais e os sujeitos entrevistados são usuários de uma língua de modalidade visuo-gestual sem registros gráficos, e cujas expressões faciais e/ou corporais (expressões não manuais) possuem função sintática e semântica” (OLIVEIRA, 2015b, p.48).

Ao término das entrevistas, as filmagens que estavam em Libras foram traduzidas para a Língua Portuguesa por um intérprete “de língua de sinais certificado pelo PROLIBRAS” (OLIVEIRA, 2015b, p.48), para posteriormente serem analisadas.

Além disso, após a entrevista foi aplicada a elaboração do desenho com a entrevistada Surda, por ser “[...] uma técnica apropriada a casos em que a comunicação oral não se mostre suficiente para levantar as impressões do pesquisado”. (VÍCTORA et al. 2000, p. 70).

Segundo Víctora et al. (2000, p.70), a técnica de elaboração de desenhos “[...] consiste em propor aos pesquisados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, pesquisador e pesquisado entabulam uma discussão que se apoia nos elementos surgidos no desenho”.

A técnica de elaboração do desenho deve ser usada com a finalidade de esclarecer, nos sujeitos da pesquisa, “conceitos, saberes e representações sobre determinada pessoa ou objeto. O desenho se torna uma técnica indispensável a ser

trabalhada no enfoque das Representações Sociais, já que por meio dela é possível visualizar conceitos antes não vistos pelo pesquisador”. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, SILVEIRA, 2018, p.24)

Desse modo, solicitou-se que a Surda negra desenhasse algo que representasse situações de preconceito sofrido no decorrer da sua trajetória de vida escolar e em seguida explicasse o seu desenho, dando, por fim, um nome às figuras desenhadas. Assim, foram analisados os desenhos a partir das explicações e dos dizeres da entrevistada.

O empenho investigativo sobre a temática das narrativas se deu, pelo fato, desta ser focalizada como objeto ou método de pesquisa, configurando-se em um modo específico de “canalização de experiências, organização da memória coletiva, constituição das memórias sociais de comunidades e da própria coerência biográfica do narrador” (LOPES DE OLIVEIRA, 2012, p.369).

A partir dos objetivos traçados para o estudo delimitados o perfil do sujeito que compôs o corpus empírico da pesquisa, nomeando o sujeito com nome fictício, conforme pode ser verificado na tabela abaixo:

Tabela 1. Dados do sujeito da pesquisa

| Nome | Surdez | Idade | Escolaridade | Raça-cor |
|--------|---------------------------|---------|--------------|----------|
| Marina | Surda aos 2 anos de idade | 19 anos | Ensino Médio | Negra |

Fonte: Elaboração das autoras

A Surda negra objeto da nossa pesquisa tem 19 anos e ficou Surda aos dois anos de idade. Residindo em Igarapé Miri/PA, atua como instrutora de Libras dando formações em escolas e universidades do município.

As informações coletadas sobre o perfil do sujeito da pesquisa foram obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas efetivadas com este sujeito.

Por fim, na análise de conteúdo a pesquisa pautou-se na categorização temática que é “uma operação de classificação de elementos, um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2010, p. 145), identificando na fala da entrevistada elementos de ordem proporcionais os quais, após o processo de agrupamento por áreas, foram efetivados como categorias temáticas.

3. Negritude e Surdez

Na atual conjuntura social, percebe-se a existência de inúmeras estratégias as quais têm por finalidade desqualificar e normatizar todos aqueles considerados desviantes dos padrões estabelecidos pela sociedade. Nessa configuração, há subalternidades de categorias de diferenciação, síntese da junção de vários eixos de exclusão e exploração

social em que estão os grupos denominados minoritários, que incluem tanto os(as) Surdos(as) como os(as) negros(as) concebidos como sujeitos inferiores, “limitados intelectualmente, com tendência à criminalidade (negros), considerados deficientes e incapazes (Surdos). Os Surdos negros, porém, “carregam sobre seus ombros” estes e tantos outros estereótipos em uma espécie de associação a qual os constitui como “os outros” na sociedade [...]” (FURTADO, 2016, p.74-75).

Donato (2003) afirma que as relações culturais de sociedades estão ancoradas em fatores dualistas de “superioridade/inferioridade”:

Ele discute o modelo de consciência, refletindo a consciência do ‘eu’ a partir da instituição da identidade do ‘outro’. O ‘eu’ é definido, identificado tendo como pressuposto a negação do ‘outro’. O positivo se afirma por meio da dupla negação. Esse pressuposto da elaboração da consciência contribuiu para que fossem criadas várias subjetividades. Enquanto o ‘eu’ é considerado superior, o outro é considerado inferior; o ‘eu’ é culto, o outro é inculto ou possui cultura popular; o ‘eu’ é branco, o outro é negro, inferior e feio. De modo que, a diferença construída da relação entre o positivo e o negativo contribui para que o ‘eu’ passe a ser representado e legitimado com positivamente, e o ‘outro’, como negativamente. (DONATO, 2003, p. 01)

Ao fazermos uma análise acerca do contexto histórico desses sujeitos, esclarece-se que a condição social dos Surdos foi/é marcada pelo lugar da incapacidade, limitação e inferioridade. O não pertencimento à sociedade majoritária (ouvinte) trouxe estigmatização e exclusão, sendo que a situação da surdez ficou, tradicionalmente, relegada à problemática da deficiência. Não diferente, o negro é identificado como aquele a carregar o estigma de inferioridade devido à discriminação racial herdada da imposição da “cultura branca” escravocrata.

Em sentido similar, a visão em relação aos sujeitos Surdos, em geral, manteve sempre um aspecto negativo. Pelo fato de apresentarem como marca sua incapacidade natural de audição. Tal concepção retirou do Surdo todo e qualquer direito assegurado, condenando-o a viver à margem da sociedade.

Não ouvir é ser invisível, discriminado e excluído. Conforme salienta Skliar (2010), “ser ouvinte é ser falante e é também ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado. Ser Surdo, portanto, significa não falar – Surdo mudo – e não ser humano” (p.21).

Os sujeitos negros por sua vez, com suas estratégias de luta e resistência contra o processo de escravidão aos quais foram submetidos ao longo da história pelos dominantes contribuíram para serem segundo Furtado (2016, p.90) “[...] associados à criminalidade, pois durante as rebeliões e insurreições, os escravos cometiam roubos,

depredações e demais atos de violência [...]”. Esses atos praticados pelos negros podem ter contribuído “[...] para a produção do estereótipo de negro com como sujeito com tendência à criminalidade” (p.90). E os resquícios desta dominação contribuíram para reforçar o processo de exclusão e preconceito contra tais sujeitos.

Pode-se compreender, a partir dessas abordagens, que as representações estereotipadas sobre os Surdos negros foram/são modeladas e construídas a partir dos objetos atribuídos a eles pelo senso comum por conta de suas diferenças étnico/raciais e pela questão da surdez, os quais corroboraram para reforçar esse imaginário carregado de percepções negativas do ser negro.

Nessas representações estão contidos os estigmas, os estereótipos e os julgamentos prévios a respeito do ser Surdo negro, elementos internalizados acrescentados pelas demais pessoas para construir o conceito tido sobre esse sujeito, pelos quais estas apreendem e integram no seu universo interior aquele. As Representações Sociais são:

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vista como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 31).

Configuram-se em:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2009, p. 21).

Assim, as imagens tecidas sobre os Surdos (as) negros (as), foram/são fruto de uma construção histórica e social da realidade que reforçou a subjetivação desses sujeitos como duplamente marginalizados por serem afetados não somente pela condição da surdez, mas também pela questão racial. Não obstante a isso, esses sujeitos ainda possuem outros problemas específicos “atrelados à sua condição, inclusive no que diz respeito ao preconceito, racismo e discriminação, que não atingem aos ouvintes negros (as), sendo assim invisibilizados dentro da discussão mais ampla sobre racismo e discriminação racial do movimento negro” (BUZAR, 2012, p.76).

Deste modo, a “dupla diferença” vivenciada pelos Surdos negros é algo posto, não havendo a possibilidade de optarem por uma delas, deixando dessa forma de ser

Surdo ou de ser negro. Segundo Furtado (2016, p.127), isso significa que as diferenças não são portadas pelos sujeitos como algo carregado como uma mala ou uma mochila por um tempo e do qual, quando o indivíduo se sente cansado, pode livrar-se dela, deixando-a em algum lugar ou pedindo que outra pessoa carregue. Mas, *a priori*, as diferenças são permanentes.

Garcia (1999), nos seus estudos realizados com Surdos negros afro-americanos, enfatiza que quando os Surdos (as) negros (as) são questionados sobre qual seria sua prioridade a surdez ou a negritude, costumeiramente respondem serem Surdos (as) e negros (as):

Eles não podem negar a sua cor ou sua surdez porque ambas estão sempre com eles. Eles lembram aos outros que a surdez é invisível até que você comece a se comunicar – usando os sinais com outros, ou escrevendo ou tentando falar com aqueles que não conhecem a língua de sinais. Entretanto, a cor da pele é saliente. Todos a vêem, mesmo aqueles que fingem não perceber, serem cegos à cor. As pessoas vêem um homem negro descendo a rua, não um homem Surdo e reagem primeiro à cor da pele não à surdez (GARCIA, 1999, p.155).

[...] adotam um estilo de viver que é próprio, usam o mecanismo visual como meio principal de obter conhecimento, possuem a necessidade de estar em permanente contato com outros Surdos, não porque os ouvintes não os compreendem, mas pela força da identificação cultural (VEDOATO, 2015, p.26).

Skliar (2010) afirma que os Surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identitário dos Surdos e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e as normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de Surdos.

Deste modo, a comunidade Surda é motivada a partir das familiaridades linguísticas e identitárias dos Surdos com outros Surdos, pois:

A comunidade Surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau da perda auditiva de seus membros. A participação na comunidade Surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação com o Surdo,

reconhecer-se como diferente [...] A língua de sinais anula a deficiência e permite que os Surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 2010, p. 100).

A comunidade Surda torna-se um movimento de resistência do direito de ser Surdo e da valorização do pertencimento linguístico minoritário e o movimento negro torna-se um movimento a reivindicar o fim das desigualdades sociais marcadas pela cor da pele, firmando sua identidade étnico/racial.

Vedoato (2015) enfatiza que para compreender o processo de construção da identidade negra no Brasil é importante considerar não apenas sua dimensão subjetiva, mas sobretudo o seu sentido político. Tendo em vista que a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural, onde o sujeito se reconhece na conjunção do grupo étnico/racial a partir da sua história, cultura e relações estabelecidas com o outro.

[...] a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afrodescendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sob tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor. (FERREIRA, 2000, p.41)

Desse modo, as concepções tecidas sobre os Surdos(as) negros(as) corroboraram para a invisibilidade desses sujeitos nas políticas públicas e para a *vulnerabilidade* e a *discriminação interseccional*³ vivenciada pelos sujeitos em situação de “dupla marginalização” que, entre preconceitos ditados pelo mundo dos ouvintes, sofrem por ter a “cor da pele diferentes de outros(as) Surdos(as)”. Buzar (2012) descreve que essas “[...] vulnerabilidades específicas acarretadas sobre esse grupo por meio das condições raciais e de surdez têm sido desconsideradas e o olhar sobre esta temática tem assumido uma perspectiva universalista, ora racial, ora deficientista” (p.109).

Segundo Buzar (2012, p.111) as categorias de *vulnerabilidades específicas e discriminação interseccional* encontram-se apoiadas na Teoria da Interseccionalidade e em seus conceitos de superinclusão e subinclusão. É preciso considerar, então, que as pessoas Surdas negras sofrem vulnerabilidades diferenciadas dos (as) demais Surdos (as), e que estas se encontram costumeiramente “esquecidas” no bojo das situações gerais vivenciadas pelos (as) Surdos (as), conseqüentemente, pela própria comunidade Surda. E que as singularidades das pessoas Surdas negras não são consideradas quando se discute,

³ O conceito de intersecção utilizado por Buzar (2012) pautou-se no diálogo entre as áreas de estudos das relações raciais e dos estudos Surdos, dando ênfase à invisibilidade, à subordinação e à discriminação interseccional vivenciada pelos sujeitos em situação de “dupla marginalização”, por serem Surdos e negros.

estuda ou decide questões raciais, por não serem questões a atingirem a maioria. Assim, mais uma vez, essas pessoas ficam invisíveis nas políticas públicas.

Nesse sentido, os sujeitos Surdos negros ficam mais vulneráveis a sofrer preconceitos e discriminações, “principalmente nos âmbitos linguísticos, educacionais, emocionais e sociais, vivenciando situações de racismo ampliadas, não experimentadas pelas demais pessoas Surdas” (BUZAR, 2012, p.111).

De acordo com o exposto, as ponderações debatidas acerca dos sujeitos Surdos, enquanto grupo minoritário e socialmente excluído, mostrar que tais sujeitos têm sua história de vida ligada a discursos de negações e constantes lutas e se encontram em desvantagem não somente por sua identidade *diferente*, decorrente da experiência da surdez, mas pelas questões de cor da pele, classe social e gênero, por exemplo. Percebe-se tais questões influenciando categoricamente nas suas formas de viver, narrar-se, posicionar-se diante do mundo e inclusive de se relacionar com seus pares Surdos.

Portanto, as cultura Surda⁴ e negra não podem ser relacionadas enquanto eixos indissociáveis da constituição identitária do sujeito e não podem ser concebidas enquanto duas esferas visto que os elementos constituintes de ambas produzem um sujeito com particularidades únicas, em sua essência *negro* e *Surdo*. Isto faz-se possível a partir de um enfoque intercultural por meio do qual ambas (as culturas) seriam subentendidas a partir do reconhecimento das diferenças destas e analisadas através de um exercício dialógico plausível ao enriquecimento cultural, o qual antes de tudo produz indivíduos aptos a se posicionar socialmente, empoderando-se e seguindo no sentido de se libertar das situações de exclusão e discriminação ora expostos.

Nesta perspectiva, o diálogo se constitui no encontro em que homens e mulheres encontram-se para refletir sobre sua realidade e transformá-la, como sujeitos inconclusos e comunicativos que são. E ao transformar a realidade a humanizam e se humanizam também. (OLIVEIRA, 2015a, p. 77).

A partir da dialogicidade é possível conhecer novas culturas, novas formas de viver e ser, adquirir novos conhecimentos e aprendizagens, bem como conhecer o outro na sua diversidade e diferença. Dessa maneira, torna-se possível intervir na sociedade, passando a reconhecer-se como sujeito de direito de ser diferente e ao mesmo tempo de respeitar a diferença do outro. Freire (1993a) enfatiza que “o sexo só não explica tudo. A raça só, tampouco. A classe só, igualmente”. O ser humano é parte de um todo e a luta que se deve travar é pelo *ser mais*, o qual está em um contínuo processo de transformação e clamando por libertação.

⁴ Segundo Klein e Lunardi (2006, p.17) entender as culturas Surdas é percebê-las enquanto elementos que se deslocam, se fragilizam e se hibridizam no contato com o outro, seja Surdo ou ouvinte; é interpretá-las a partir da alteridade e da diferença.

Neste sentido, a realidade vivenciada pelos sujeitos-vítimas da opressão e da exclusão, no nosso caso de reflexão o sujeito Surdo negro, precisa urgentemente ser (re)construída de modo a possibilitar a estes estabelecer resistência a esses processos histórico-sociais excludentes e encontrar mecanismos anti-hegemônicos para transformação da realidade a partir da ótica dos povos marginalizados.

E para tal intento é preciso buscar caminhos que nos façam entender:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos seus opressores (FREIRE, 2005, p.32).

Esta forma de humanizar-se pode ser feita a partir do diálogo, pois pelo diálogo há o encontro com a diferença, aprende-se e humaniza-se com a diferença também. Desta maneira, há o direito numa sociedade democrática de ser diferente e de ser respeitados na diferença, o que significa respeitar o outro (OLIVEIRA, 2015a, p.77-78).

Nesse contexto, Freire (1993a) esclarece não bastar apenas estudar as diferentes culturas espalhadas pelos diferentes lugares do mundo. Através de movimentos sociais, o reconhecimento da diferença entre as culturas, das especificidades, das opressões e a luta pela libertação devem ser pautas coletivas, congregando forças políticas com as conquistas geradas pela afirmação do outro. Desse modo, entender as concepções pertinentes à experiência Surda negra partindo do viés da interculturalidade sugere pensar neste outro, negro e Surdo enquanto ser político, social e histórico.

4. Resultados

Neste tópico, discutir-se-á e problematizar-se-á questões sobre a tripla diferença de uma Surda com a finalidade de saber como ela tem vivido em sociedade na condição de sujeito que possui, entre tantas outras, três marcas identitárias: ser mulher, Surda e negra. O tópico está organizado em três categorias temáticas. Na primeira categoria intitulada *A construção da identidade da mulher Surda negra* relata-se as dificuldades da mulher Surda negra em firmar sua identidade étnico e racial devido à marginalização, ao preconceito e às discriminações enfrentadas historicamente. Na segunda categoria, *A tripla diferença na narrativa de uma Surda negra*, apresentam-se questões sobre a “tripla diferença” a partir da narrativa de uma Surda negra obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Na terceira categoria, *Imagens e sentidos tecidos sobre a mulher Surda*

negra, discute-se as representações sociais tecidas sobre a imagem da mulher Surda negra a partir da análise do desenho.

4.1. A construção da identidade da mulher Surda negra

O contexto histórico da mulher negra foi/é marcado por um estigma milenar envolto de preconceito, discriminação e exclusão, devido às situações as quais esse segmento social foi exposto historicamente. Não é diferente o histórico da mulher Surda negra que por trazer embutida no seu corpo “três marcas identitárias” – ser *mulher*, *Surda* e *negra* (três grupos com minorias de direitos) – é triplamente marginalizada. Por estar envolta de tantas imagens oprimidas de si não consegue estabelecer a sua autoafirmação enquanto pessoa por sua imagem estar fora dos padrões estabelecidos pela sociedade. Tal fato refletiu na exclusão dessas mulheres e reforçou a construção negativa da sua diferença como referencial identitário.

A demarcação da diferença a partir desse viés segundo Santos (2016, p.36) “[...] toma corpo de um referencial identitário que institui o Ser a partir do qual a realidade e a própria existência se constituem; referencial a partir do qual a diferença é instituída como Não-Ser [...]”, uma diferença a indicar dependência do Ser como identidade e indica negatividade pelo fato da sua diferença.

Nestas perspectivas da diferença é construída a ideia da mulher Surda negra como *Outro*, “negado por sua ‘limitação’ (física/mental), que diante da perspectiva racional ontológica a capacidade de ‘saber’ é negada (*Não-Saber*) [...], levando a constituição de um outro como *Não-ser*, o *Não-ser Ouvinte*” (SANTOS, 2016, p38).

Esse olhar sobre a mulher Surda negra como o *outro* negado, pelo fato, do gênero, da surdez e da cor da sua pele, juntamente com a marginalização, o preconceito e a discriminação enfrentada historicamente evidencia a dificuldade na formação da subjetividade e da identidade da mulher Surda negra.

Conforme Furtado (2016, p.138) a “raça” negra, a mais escura de todas, era concebida como menos inteligente, menos honesta e, em consequência disso, sujeita à escravidão. Considerações como essas, as quais demonstram a forma como a “raça” negra e, conseqüentemente, os sujeitos negros têm sido concebidos em diferentes épocas, podem representar um dos motivos pelos quais as identidades negras são minimizadas, mesmo que inconseqüentemente.

Ainda assim, é possível perceber a organização de Mulheres Surdas e Negras no sentido de afirmar uma identidade feminista e uma identidade Surda e negra ao mesmo tempo, ambas colocadas em intersecção com o objetivo de fortalecer as ações das

mulheres negras na luta contra o racismo⁵, o preconceito⁶, o machismo⁷, o patriarcado⁸ e a homofobia⁹ e proporcionar seu empoderamento na atuação autônoma, na conquista de políticas públicas que atendam às suas demandas específicas, reconhecendo a essas mulheres o sentimento de pertencimento, ou seja, de se sentirem parte da comunidade negra, possibilitando dessa forma a construção e a afirmação da identidade racial de mulheres, pois o pertencimento racial é fundamental para a elaboração de novas subjetividades, o fortalecimento dos sujeitos para enfrentarem as desigualdades raciais, de classe e de gênero na luta por mudanças na sociedade contemporânea.

Esse sentimento de pertencimento à comunidade negra é evidenciado na narrativa da entrevistada quando ela relata que “sim, tenho muito orgulho de ser negra, porque hoje eu me acho linda, então não importa o que as pessoas pensem de mim, elas podem me afrontar, mas eu procuro ter sempre autoestima”. (Fala da entrevistada, 10 Nov. 2018)

É interessante esclarecer nesse excerto que a entrevistada se sente parte da comunidade negra, demonstrando orgulho em ser mulher negra, não se importando com o que as pessoas pensam a seu respeito, firmando assim uma consciência étnica. Nos moldes de Weber (1994), uma “consciência étnica”, o sentimento de pertencimento a uma comunidade étnica, organizada de uma forma política, juntamente com o “sentimento de ser diferente” (aqui podendo ser entendida como identidade diferenciada), resultando em uma “comunhão” desses indivíduos que se uniriam e se organizariam socialmente/politicamente.

Essa nova forma de ser mulher Surda negra busca novas formas de reivindicar sua própria “experiência e sua própria vivência no encontro com o outro Surdo [...] que identifica não a normalidade, a exclusão ou o sofrimento, mas o deslocamento [...] em que a surdez passa a se constituir no movimento para a alteridade” (PERLIN, 2003, *apud* SANTOS, 2016, p.39).

⁵ O racismo é um conjunto de estereótipos, preconceitos e discriminações baseada na crença da superioridade/inferioridade de um grupo racial ou étnico com relação a outro, em uma conjuntura de dominância social (JESUS, 2014, p.16).

⁶ O preconceito consiste em julgar a diferença do outro, subjugando esse outro como um ser inferior, indigno de respeito.

⁷ O machismo é definido como um sistema de representações simbólicas que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher (DRUMONT, 1980, p.81).

⁸ O patriarcado pode ser entendido como uma instituição social caracterizada pela dominação masculina nas sociedades contemporâneas em varias instituições sejam elas políticas, econômicas, sociais ou familiares. É uma forma de valorização do poder dos homens sobre as mulheres a qual repousa mais nas diferenças culturais presentes nas ideias e praticas que lhe conferem valor e significado do que nas diferenças biológicas entre homens e mulheres (MILLET, 1969, p.58).

⁹ O termo homofobia de acordo com Junqueira (2007) surgiu durante os anos 70 nos Estados Unidos, e basicamente consiste na aversão, ódio a pessoas que optam por ter relações homossexuais ou que de qualquer forma tenha orientação diferente da que é aceita pelo seio da sociedade, sendo o homossexual visto como anormal ou inferior em relação aos heterossexuais.

Esse movimento coloca a mulher Surda negra em duas posições marcantes na “construção e na vivência do ‘estar sendo’, aquela em que está situado o centro onde se vivencia a alteridade e a diferença cultural, em que está situado o movimento Surdo e suas instituições, e a posição de fronteira, de hibridação” (SANTOS, 2016, p.40).

Esse “estar sendo” mulher Surda negra revela “sua marca”, a sua principal identidade e que, portanto, faz questão de apresentar. Isso pode ser esclarecido na narrativa da Surda negra em que ela expressa o pertencimento à cultura negra bem como o orgulho de compartilhar a língua de sinais que antes ela não tinha aquisição, dos sonhos almejados enquanto mulher Surda negra, conforme exemplifica no seguinte excerto:

Bom, eu imagino algo muito bom, a questão da sinalização, eu me sinto muito feliz, para mim é ótimo. Antes eu não tinha sinalização, não tinha aquisição da língua de sinais e hoje com essa aquisição, eu me sinto muito orgulhosa (Fala da entrevistada, 10 Nov. 2018).

Percebe-se na fala da entrevistada a sua identidade marcada pela aquisição da língua de sinais. O aprendizado desta representou uma grande conquista na sua vida, um novo caminho, possibilitando-lhe a inserção na cultura Surda e garantindo-lhe o acesso a novas oportunidades na sociedade.

Strobel (2008) *apud* Furtado (2016, p.153) afirma que, a partir do acesso à Língua de Sinais e do contato com o povo Surdo, os Surdos têm acesso às informações e aos conhecimentos necessários para a construção de sua identidade Surda. Além disso, esses sujeitos, na maioria das vezes, são mais seguros, possuem uma boa autoestima e se orgulham de serem Surdos. A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade do povo Surdo, ela é uma das particularidades da cultura Surda. É por meio dessa língua e nela que o sujeito Surdo adquire e transmite o conhecimento.

No que tange aos problemas acarretados na sociedade, pelo fato, de ser mulher Surda negra, a entrevistada relatou inúmeras dificuldades enfrentadas por ela ao longo da sua vida. Tais dificuldades são observadas no excerto a seguir:

Sim, ainda é muito difícil, por que falta a questão da informação relacionada a isso, falta à questão da comunicação, algumas pessoas não sabem sinalizar. Com relação a isso, não é fácil de fato (Fala da entrevistada, 10 de Nov. 2018).

Se ser negra é difícil, ser “Surda negra” pode ser ainda mais complicado, devido, justamente, aos estigmas que essa noção pode carregar como classe minoritária. Além disso, a falta de informação de muitas famílias em relação à língua de sinais e o despreparo relativo às questões raciais e o racismo na sociedade. Tem impossibilitado as pessoas negras de socializarem temas como estes, fazendo com que estas desconheçam o pertencimento racial.

4.2. A Tripla diferença na narrativa de uma mulher Surda negra

A mulher negra tem ganhado cada vez mais visibilidade, por conta de significativas conquistas geradas pela luta do movimento feminista, mesmo assim percebe-se que o preconceito tão presente nas relações cotidianas não contribui para uma convivência justa e harmoniosa construindo uma subdivisão dentro da sociedade. Nessa perspectiva, a discriminação fica mais exposta quando a mulher em questão traz embutida no seu corpo três marcas identitárias ser *mulher*, *Surda* e *negra*, pobre que, ainda tem a aparência feia e descuidada.

Ao traçar um percurso histórico sobre a realidade vivenciada pela mulher Surda negra, verifica-se que a mesma sofre preconceito e discriminação por reunir atributos que a desqualifica para o convívio social saudável nas instituições de ensino. Isso ocorre, pelo fato, desta possuir a cor da pele com uma acentuada proporção de melanina que a caracteriza como parda ou negra, e por ter como outro agravante a ausência da audição, acaba sendo algo de preconceito e discriminação.

Isso corroborou para a segregação de inúmeras mulheres Surdas negras do convívio social em diversos ambientes. Pelo exposto, é possível afirmar que “a noção de preconceito se refere a um julgamento prévio injusto e negativo em relação a um grupo ou a uma pessoa sem, muitas vezes, nem ao menos conhecê-la”. A discriminação é uma atitude de segregar baseada no preconceito. “Tanto o preconceito quanto a discriminação são práticas reiteradas sobre a mulher negra e fica agravada quando ela tem algum tipo de deficiência” (ZAGO, MUNIZ e WANZELER, 2014, p.5).

A Surda negra ao ser questionada sobre possíveis situações de discriminação e preconceito vivenciados ao longo da sua trajetória de vida, seja no seio familiar ou em outros contextos, pelo fato, da marcação da “tripla diferença” ser *mulher*, *Surda* e *negra*. Compreendo como “tripla diferença” a existência em um único sujeito, de três traços identitários que o diferencia dos demais, por fugir da norma estabelecida pela sociedade como ideal. A entrevistada relatou que já foi discriminada e sofreu preconceito na escola. Essa afirmação pode ser constatada no excerto a seguir:

Sim, já aconteceu sim, quando eu era criança na escola principalmente esse preconceito era bem presente. Eu tinha uma amiga mais ou menos branca, ela não tinha preconceito contra mim. Sabe a palha de aço de lavar louça? Eles falavam que meu cabelo parecia uma palha de aço, e ai eu ia até o banheiro chorava, sofria sozinha, várias vezes isso aconteceu. E isso veio acontecendo frequentemente, eles falando com relação ao meu cabelo que parecia uma palha de aço. Com relação aos meus lábios também, eu já sofri vários preconceitos por eles serem grandes. Na família não, na família esse preconceito não teve, mas na família o problema é a questão da comunicação que eu não tenho contato de comunicação

como eu tenho com outras pessoas que conhecem a língua de sinais, para eles me incentivarem, me aconselharem com relação a esses tipos de preconceito (Fala da entrevistada, 10 Nov. 18).

Nesse excerto, é possível constatar que a referida Surda negra já passou por situações em que o preconceito por ser mulher negra, pobre e Surda e apresentar características as quais a diferenciam das demais pessoas Surdas é algo “escancarado”. Além disso, é possível perceber na narrativa desta as representações tecidas pelos colegas sobre a imagem da mesma, por trazer embutido no seu corpo o Estigma – Marcas raciais – Traço que representam o corpo negro, associado à inferioridade e à negatividade.

Esses traços são representados nesta pesquisa pelas questões estéticas como a cor da pele escura, o cabelo crespo (representado pelos colegas como cabelo de palha de aço) e lábios grandes. Desse modo, o que diferencia a Surda negra dos demais colegas Surdos são os traços fenotípicos, ou seja, por meio dos traços físicos, textura dos cabelos, os lábios grossos e a cor da pele ela é considerada negra.

A aparência, traços físicos e cabelos da mulher negra também são associados à feiura, principalmente, por não fazer parte do “padrão estético” estabelecido socialmente, isto é, traços associados às mulheres brancas. Outro fato importante que contribui para esse tipo de construção é a subalternidade e a invisibilidade que carrega a mulher negra, sobretudo a mulher Surda negra. Essa representação negativa e estereotipada da mulher Surda negra corroborou para a internalização da inferioridade e da sua baixa autoestima.

A Teoria das Representações Sociais de característica processual de Moscovici (2009) trata o foco da gênese das representações sociais analisando os processos de sua formação considerando a historicidade e o contexto de produção, formando assim dois processos de representações: a objetivação e a ancoragem, que têm uma relação dialética entre si e permitem a construção de um núcleo figurativo o qual se apresenta com uma estrutura simbólica. Nascimento (2013, p. 52 e 50) explica que:

[...] a ancoragem é atribuição pela sociedade de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais. [...] a objetivação pode-se ser vista nesse processo de formação das representações sociais como um recurso que o pensamento utiliza, denominado de naturalização, para tornar concretos, reais, conceitos abstratos.

Dessa forma, a representação é ancorada na cor da pele escura e materializa-se no cabelo crespo (cabelo de palha de aço) e nos lábios grandes. Essas categorias serviram para reforçar e naturalizar o estigma e o preconceito sobre a Surda negra, impossibilitando-a de firmar sua identidade étnico/racial, sua autoestima, as relações com o outro, fomentado a ideia de que é hierarquicamente de menor valor social, ficando atrás da mulher branca.

A entrevistada comentou ainda que, embora não tenha enfrentado preconceito na família, tem dificuldade em recorrer a ela para buscar incentivos e conselhos que a encorajem no enfrentamento de tais preconceitos, pois sendo usuária de língua de sinais utiliza a mesma como principal forma de comunicação e a família ouvinte não tem conhecimento do assunto, não sabe se comunicar com ela e muito menos dialoga questões referentes ao pertencimento racial, gerando assim uma barreira comunicacional entre ambas.

A falta de contato com a família na língua de sinais pode resultar no bloqueio na comunicação, sendo que Surdos filhos de pais Surdos tendem a desenvolver-se melhor em diversos âmbitos devido à comunicação completa entre eles e compartilhamento da mesma língua. Em famílias ouvintes, por sua vez que não se empenham em aprender a Libras e se limitam a fazer mímicas para se ‘comunicar’ com o Surdo, a criação é limitada, pois “é na família que muitos valores, crenças e costumes são transmitidos de geração para geração, por meio da linguagem” (NEGRELLI; MARCON, 2006).

Essa comunicação se agrava ainda mais quando as mulheres Surdas negras chegam à escola e passam a ter contato com pessoas ouvintes que se comunicam pela oralidade, sendo obrigadas a terem que se adaptar à cultura ouvinte. Pois segundo Furtado (2016, p.142) “[...] a escola comum, na maioria das vezes, é “regida” pela concepção de que o ideal é ser ouvinte e se comunicar por oralidade [...]”, ocorrendo assim uma barreira comunicacional e incidências de preconceitos e discriminações.

Assim, a Surda ao ser questionada a respeito dos preconceitos vivenciados na escola por ser mulher Surda negra descreveu que já foi discriminada na escola por razões distintas. Conforme é possível constatar no excerto a seguir:

Sim, algumas pessoas fizeram algumas gracinhas correlacionadas à língua de sinais, não respeitando a língua de sinais, falando que é mímica e também a gente não tem a questão da comunicação, sempre a gente tendo contato mais com o intérprete, não tendo contato com o professor (Fala da entrevistada, 10 Nov. 2018).

Considera-se significativo chamar a atenção para o fato de a entrevistada afirmar que já enfrentou preconceitos em função da língua de sinais na escola. Ela enfatiza, porém, que o preconceito na escola ocorria pelo fato da mesma ser Surda e utilizar a Libras como forma de se comunicar com seus pares e as pessoas ouvintes por não terem conhecimento da mesma concebiam tal forma de comunicação apenas como mímica. Além disso, a Surda negra comentou que não tem contato com o professor e seu contato maior na escola é com o intérprete, pois este lhe possibilita informação acerca do que o professor e seus colegas estão discutindo na sala de aula. Ou seja, é a partir da mediação do intérprete que a mesma adquire informação e em seguida constrói seu conhecimento. É por meio dessa relação dialógica intérprete/Surda negra que ela se constitui enquanto

sujeito. Conforme Oliveira (2015b, p.87) o intérprete educacional surge como um recurso humano de acessibilidade e é por meio de sua ação que a acessibilidade comunicacional do sujeito Surdo é obtida. Ela não deve se restringir somente pela língua, mas como um dos elementos que compõem as identidades Surdas, sua posição ética, moral e cultural. Para Oliveira (2015b),

O ato de interpretar no ambiente educacional vai para além de simplesmente traduzir de uma língua a outra, mas apresenta intrinsecamente uma responsabilidade significativa, visto que o intérprete educacional deve, além de realizar uma boa interpretação, favorecer a interação entre o educando Surdo com os alunos ouvintes e com o professor, participar e planejar as atividades que serão proferidas em sala de aula, conhecer e compreender os conteúdos que serão interpretados e assessorar o educando Surdo nas atividades. (OLIVEIRA, 2015b, p.89)

Percebe-se, assim, que a Surda negra tem dificuldade na hora de interagir com o professor e os colegas da turma por desconhecerem a língua de sinais e não buscarem subsídios para se comunicarem com a mesma e quem fazia a mediação em sala de aula era o intérprete de Libras com quem detinha mais contato. Isso revela os processos de exclusão sofridos pela Surda negra na sua trajetória escolar.

Pelo exposto, a mulher Surda negra, a partir da suposição que os preconceitos interagem de maneira sinérgica, fortalecendo os mecanismos de opressão e exclusão, está sujeita a uma tripla marginalização. O enfrentamento dessa situação de opressão deve ser feito de forma coletiva, sendo que as mulheres Surdas negras devem buscar integrar movimentos sociais nos quais possam expor-se e encontrar espaços para a convergência de perspectivas de luta, em prol de sua autonomia e emancipação.

4.3. Imagens e sentidos tecidos sobre a mulher Surda negra

No tocante às representações tecidas sobre a mulher, sobretudo a mulher Surda negra, vimos que ao longo do processo histórico a imagem desta foi representada por termos pejorativos e depreciativos. Tais fatores contribuíram para legitimar estereótipos e reforçar situações de discriminação racial e de gênero ainda enraizadas na sociedade por causa do passado de escravização e abandono vivenciado por este grupo social.

A Surda negra representa as situações de discriminação vivenciadas na sua trajetória escolar da seguinte forma: “ele me provocava dizendo que meu cabelo era feio”. Para elaborar um desenho em que a discriminação estivesse exposta, a entrevistada retomou um acontecimento ocorrido quando ela ainda estudava, conforme a imagem a seguir:

Desenho 1 – Surda Negra



Fonte: coleta de dados da pesquisa

Lembrei de um acontecimento quando eu estudava, tinha dois amigos Surdos, o primeiro E era Surdo e uma mulher chamada V, estudavam junto comigo, eram meus amigos, mas o que aconteceu o E, ele brigava muito comigo, por que ele me provocava dizendo que meu cabelo era feio e a V não sabia muito língua de sinais, ela já tinha idade e eu a orientava. E a gente sempre ficava juntas, depois ela se casou e se afastou de mim. Aí ficamos só nós dois, crescemos juntos e ele foi fazer faculdade em Belém (Fala da entrevistada, 10 Nov.2018).

Esclarece-se assim na exposição da Surda negra que ela tem dois amigos Surdos (E e V). E sempre implicava dizendo que o cabelo dela era feio, em contrapartida V por não ser fluente em língua de sinais e por já ter certa idade não compreendia o que se passava ao seu redor. A Surda negra que a orientava sobre as situações de discriminação sofridas pelo colega na sala de aula.

Para além de sua explicação, observa-se, no desenho, relações de isolamento ou agrupamento. No desenho, encontramos a Surda negra afastada dos colegas Surdos e representada com a pele escura, o cabelo crespo e os lábios grandes. Além disso, percebe-se ainda o modo como ela se veste, usando um uniforme simples, camiseta, short e sandália enquanto que os colegas estão representados lado a lado e bem vestidos usando o uniforme padronizado.

Nota-se, no desenho da entrevistada, que esta é materializada tendo a cor da pele escura, o cabelo crespo e os lábios grandes. Tais elementos são conceituados enquanto categoria de Pontos de Destaque segundo Oliveira, Oliveira, Silveira (2018), posto que exemplificam a Representação Social que ancora a figura da Surda negra a comunidade negra e os colegas a comunidade Surda.

Além disso, a Surda negra está sujeita a situações de discriminação até mesmo na comunidade Surda. Isso ocorre pelo fato de ela ser “triplamente diferente” – ou seja, “[...] de um lado, está a surdez, que muitas vezes é concebida como deficiência, de outro a negritude, com as representações e estereótipos atribuídos a esse grupo étnico [...]” (FURTADO, 2016, p.125) ser representada pelo gênero feminino.

Essas situações de preconceitos e discriminações vivenciadas pelos Surdos negros são decorrentes das dificuldades enfrentadas por esses sujeitos na sociedade em função de sua “dupla diferença”. “Ou dito de outra forma, o ‘problema’ não é ser Surdo negro, mas enfrentar os preconceitos e discriminações decorrentes dessa condição” (FURTADO, 2016, p.126).

Nesse sentido, a Surda negra ao ser questionada sobre as situações de discriminação racial e preconceito vivenciado na sua trajetória escolar por conta da sua “tripla diferença”, enfatizou ter sido discriminada várias vezes pelos colegas por conta de seu cabelo e de outras características as quais a diferenciava das demais alunas. Como é explícito na sua narrativa:

Falavam que meu cabelo era de palha de aço, por-que eu usava umas chiquinhas e ficava arrepiado e tinham vários preconceitos contra mim. Diziam, ah! Teu cabelo é de palha de aço, eu ficava constrangida, eu ficava sozinha no canto encolhida (Fala da entrevistada, 10.11.18).

Com relação a esse excerto, cabe ressaltar os comentários feitos pelos colegas de classe, as quais argumentam que por ela ser negra, ter o cabelo diferente dos demais (concebido pelos colegas como cabelo de palha de aço¹⁰), ou seja, possuir alguma parte do seu corpo destoante do que foi adotado como beleza pelos padrões burgueses, tornou-se alvo fácil de preconceito e discriminação, recebendo dessa forma uma representação negativa e estereotipada, a qual corroborou para a internalização da inferioridade e da baixa autoestima.

No contexto do preconceito e discriminação estas pessoas são desumanizadas, reduzidas a apenas um atributo. Deixa-se de ser uma pessoa singular e transforma-se em nomes, números, muitas vezes de forma pejorativa como ocorre com o cadeirante, o cego e o Surdo. As interações com o indivíduo estigmatizado são feitas tendo como ponto de

¹⁰ Ancoragem: negritude objetivação: cabelo de palha de aço

partida o rótulo que lhe foi embutido socialmente (ZAGO, MUNIZ e WANZELER, 2014, p.6).

Desse modo, a deficiência é tomada como característica principal do sujeito, no caso em questão da mulher Surda negra, não podendo coexistir atitudes que fugam da normalidade imposta como regra pela sociedade. Desconsidera-se que frente à condição de deficiência, amalgamam-se outros estigmas e preconceitos como: a questão de gênero, raça, classe, etc.

5. Considerações finais

A pesquisa revela que a Surda negra já passou por situações em que o preconceito e a discriminação em função de sua “tripla diferença” ser *mulher*, *Surda* e *negra* foram evidenciados, principalmente por esta trazer embutido no seu corpo marcas e traços que representam o corpo negro como a pele escura, o cabelo crespo e os lábios grandes, os quais serviram para manter o imaginário carregado de percepções negativas sobre a imagem desta.

Ainda que as representações tecidas sobre imagem da mulher negra tenham contribuído para a não afirmação da identidade étnica/racial desta, devido à marginalização, ao preconceito e as discriminações enfrentadas historicamente, o que refletiu na exclusão dessas mulheres e reforçou a construção negativa da sua diferença como referencial identitário, percebe-se na narrativa da Surda negra que apesar de toda imagem negativa ao seu respeito ela tem orgulho de ser negra, firmando assim um sentimento de pertencimento, ou seja, de se sentir parte da comunidade negra, o que possibilitou a construção e a afirmação da sua identidade étnico/racial.

Esse “estar sendo” mulher Surda negra revelou “sua marca”, a sua principal identidade e que, portanto, faz questão de apresentar. Isso foi evidenciado na narrativa da Surda negra ao expressar o pertencimento à cultura negra bem como o orgulho de compartilhar a língua de sinais que antes ela não tinha aquisição. Deste modo, a identidade desta foi marcada pela aquisição da língua de sinais, o aprendizado desta representou uma grande conquista na sua vida, um novo caminho, possibilitando-lhe a inserção na cultura Surda e garantindo-lhe o acesso a novas oportunidades na sociedade.

Na narrativa da Surda negra foi possível evidenciar ainda que a experiência de ser triplamente diferente é cercada de preconceitos e discriminações. A entrevistada relatou já ter enfrentado preconceitos em função da língua de sinais na escola pelo fato de ser Surda e utilizar a Libras como forma de se comunicar com seus pares, pois as pessoas ouvintes por não terem conhecimento dessa forma de comunicação a concebem apenas como mímica. Ela enfatizou ainda não ter interação com o professor e seu contato maior na escola é com o intérprete, pois este lhe possibilita informação acerca do que o professor e seus colegas estão discutindo na sala de aula, ou seja, é a partir da mediação

do intérprete que há aquisição de informação e em seguida construção de seu conhecimento.

Em suma, esperam-se ter contribuído com a reflexão a respeito da “tripla diferença” enfrentada pelas mulheres Surdas negras e as singularidades específicas que acrescentam às pessoas Surdas negras. Foi propósito desta pesquisa demonstrar as vulnerabilidades a que estão submetidas às pessoas Surdas negras.

Espera-se, enfim, que a discussão da temática tenha dado visibilidade ao assunto e sirva como referência não só no enfrentamento da submissão e das vulnerabilidades vivenciadas pelas mulheres Surdas negras, mas que sirva de referencial para futuros pesquisadores que demonstrarem interesse pelo assunto.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2010.
- BUZAR, Francisco José Roma. Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos (as) negros (as) em São Luís - MA. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2012, p. 1-155.
- DONATO, Eronildes Camara. *As Linguagens do texto histórico, a produção da diferença e a política de identidades*. In: XXII Simpósio Nacional de História. 2003. Disponível em: [HTTP://www.pr.anpuh.org/anpuhpr/anais/ixencontro/comunicacaoindividual/Be](http://www.pr.anpuh.org/anpuhpr/anais/ixencontro/comunicacaoindividual/Be). Acesso em: 14.11.2018.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-Descendente: Identidade em Construção**. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª edição, 2005.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993^a.
- FURTADO, Rita Simone Silveira. Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade. 2016/Rita Simone Silveira - 1.ed. – Curitiba: Editora Prismas, 2016. 167p.
- GARCIA, Barbara Gerner de. **O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos**. In SKLIAR, Carlos (org). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1999. 2vol. (p.149 – 162).
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. **Surdez: um território de fronteiras**. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.14-23, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592*.

- LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, 2012. vol.32, p.369-378.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, SP EPUD, 1986.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 61-77.
- MOSCIVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- NASCIMENTO, I. P. Articulações sobre o campo das representações sociais. In: ORNELLAS, M. L. S. *Representações Sociais e educação: letras imagéticas*. Salvador: EDUFBA, 2013.
- NEGRELLI, Maria; MARCON, Sonia. *Família e criança surda*, 2006. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/%205146/3332>. Acesso em: 15.11.18.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015a, p. 120.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; SILVEIRA, Andréia Pereira. A Técnica do Desenho na Pesquisa Educacional sobre Representações Sociais. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; LOBATO, Huber Kline Guedes (Orgs.). *Pesquisa Educacional sobre Representações Sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, 89p.
- OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior / Waldma Maíra Menezes de Oliveira, Belém, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015b. Orientação de: Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Acesso em: 12.11.18.
- SANTOS, Hermínio Tavares de Sousa dos. *A construção de identidades na educação de surdos*. 1 ed – Curitiba: Editora Prismas, 2016.
- SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 6ed. 2010, p. 73-111.
- SOUZA, T. Y; BRANCO, A. M. C. U. A; & LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376.

SOUZA, R. R. *Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao> Acesso em: 04 nov. 2018.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. 31/08/2015, p. 1-66.

VÍCTORA, Ceres Gomes. et al. Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WEBER, M. Relações comunitárias étnicas. In: **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Universidade de Brasília, vol1, p.267-276, 1994.

ZAGO, Eliza Maria; MUNIZ, Hilda Lopes; WANZELER, Leandro Alves. **A Mulher Negra, Pobre e Surda: lutas e conquistas**. Anais do Laboratório de Estudos de Gênero, Poder e Violência, 2014. Disponível em: [legpv. ufes.br](http://legpv.ufes.br). Acesso em: 14.11.18.

INTERCULTURALIDADE E SURDEZ:

Um estado do conhecimento acerca da experiência surda indígena

Thaianny Cristine Dias Valente¹

Waldma Máira Menezes de Oliveira²

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica acerca de produções acadêmicas, armazenadas no Catálogo de Teses da Capes, concernentes à interface surdez/cultura indígena. Tal levantamento deu visibilidade a dez produções que, de modo geral, pontuam questões referentes à experiência surda indígena, dentre as quais, citamos: Giroletti (2008), Vilhalva (2009), Sousa (2013), Lima (2013), Sumaio (2014), Azevedo (2015), Barretos (2016), Costa (2017), Eler (2017) e Mussato (2017); esses trabalhos elencam questões acerca das formas e estratégias comunicacionais, do surgimento das línguas de sinais emergentes, das relações e interações familiares e comunitárias entre indígenas surdos e indígenas ouvintes, além das situações educacionais à disposição dessa minoria linguística cultural no interior das comunidades indígenas. Em outro viés, a presente pesquisa busca também um diálogo entre as bases epistêmicas encontradas nas dissertações analisadas e as pontuações referentes à Interculturalidade Crítica, o que foi pensado enquanto estratégia de produção do conhecimento capaz de conceber as ideias pelas quais cada autor produziu suas discussões e, a partir daí, pensar no surdo indígena enquanto um sujeito que constitui a si e a sua vivência por meio das relações dialógicas produzidas nos entrelugares, nos entrediscursos e nas entrelínguas, e que, por fim, esse surdo indígena necessita sair do silenciamento e dos ditos dos outros sobre si e tornar-se um ser empoderado e socialmente incluído, respeitado e valorizado em suas especificidades linguísticas e culturais.

Palavras-chave: Interculturalidade. Surdez. Cultura Indígena.

¹ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2015). Especialista em Educação Inclusiva no Campo pela UFPA (2019). Tutora do curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP). Pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) e membro do “Coral de Libras – Mãos que falam”. E-mail: thaiannyc@gmail.com

² Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Educação pela UEPA. Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia, da Especialização em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional (DIE) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. E-mail: waldma@ufpa.br

1. INTRODUÇÃO

A partir da análise de dissertações e teses que se ocupam com a temática da surdez atrelada à cultura indígena, buscamos estabelecer qual o atual estado do conhecimento acerca da experiência surda indígena, pois ela traz em si elementos cabíveis à discussão teórica acerca da inclusão sociolinguística de um indivíduo marcado historicamente por uma dupla diferença cultural, que experimenta e compartilha de experiências únicas e infinitamente ricas nos aspectos culturais e linguísticos, a saber, o indígena surdo.

Para convalidar a relevância deste estudo, é necessário atentar para as vertentes que estão arroladas à constituição identitária desse sujeito que, sendo surdo, é também integrante de uma aldeia indígena. Nessa perspectiva, a tessitura das relações sociais, das ressignificações de si e das representações que este indivíduo faz ao longo de sua história de vida são, *a priori*, marcadas pelas influências socioculturais a que está submetido ao situar-se em um espaço-tempo intercultural. Tal fato influencia fortemente na constituição de sua identidade, nas relações tecidas tanto com as pessoas quanto com relação à língua de sinais e aos traços culturais surdos, visto que, estando imerso em uma cultura indígena, partilha também de uma identidade surda que o torna duplamente *diferente* perante os demais integrantes da sua comunidade.

A relevância deste estudo está, portanto, na possibilidade de evidenciar amostras de ganho acadêmico, pedagógico e social. No âmbito acadêmico, por privilegiar as congruências de um campo novo e complexo de investigação, como o da educação inclusiva de surdos indígenas, visto que, embora as discussões em torno das línguas de sinais e da Comunidade Surda ultimamente se façam bastante conhecidas, os estudos acerca das experiências surdas indígenas, bem como de suas línguas e suas formas de ser e estar no mundo, ainda são incipientes no país e mais ainda na região do baixo Tocantins. No que compete ao âmbito pedagógico, a pesquisa evidencia os caminhos metodológicos e postulações linguísticas propostas para atender às particularidades do surdo indígena. Por sua vez, no âmbito social, esta pesquisa tende a ressaltar as relações sociais tecidas no processo educacional inclusivo para surdos indígenas, o que certamente encaminhará direcionamentos e olhares mais sensíveis para as questões aqui levantadas.

De modo geral, este estudo mapeia a produção de trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) que privilegiam a interface “surdez” e “cultura indígena” e, de maneira específica, verifica a base epistêmica sobre a qual tais produções firmam seus discursos acerca da experiência surda indígena e, a partir disso, tece diálogos com o pensamento da interculturalidade crítica.

Diante do exposto, vale ressaltar que a presente proposta visa responder à seguinte problemática: que base epistêmica está vinculada à elaboração dos trabalhos analisados e de que forma ela dialoga com a interculturalidade crítica?

2. METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo é de cunho qualitativo baseada em estudo bibliográfico, que busca, conforme pontua Boccato (2006, p. 266), resolver “[...] um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Esse tipo de pesquisa, complementa o autor, traz “[...] subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (Ibid., p. 266).

Nesse sentido, faz-se necessário pontuar que, para a elaboração desta análise, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, focalizando trabalhos que privilegiassem as experiências e vivências surdas indígenas. No tocante a isso, a presente investigação deu visibilidade a um total de dez trabalhos que apresentam a interface sobre a surdez indígena com temáticas que vão desde as educacionais, comunicacionais, interacionais, formativas e culturais, até as que dizem respeito às interações discursivas vivenciadas no contexto familiar, escolar e/ou comunitário. Esses trabalhos seguem distribuídos na tabela abaixo:

Tabela 1 – Estado da arte

| Autor | Ano | Título da Dissertação | Região |
|---|------------|--|---------------|
| Marisa Fátima Padilha Giroletti | 2008 | Cultura surda e educação escolar Kaingang. | Sul |
| Shirley Vilhalva | 2009 | Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. | Centro-Oeste |
| Maria do Carmo da Encarnação Costa de Sousa | 2013 | A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área de surdez. | Centro-Oeste |
| Juliana Maria da Silva Lima | 2013 | A criança indígena surda na cultura Guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. | Centro-Oeste |
| Pricilla Alyne Sumaio | 2014 | Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. | Centro-Oeste |
| Marlon Jorge Silva de Azevedo | 2015 | Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Saterémawé na microrregião de Parintins. | Norte |
| Euder Arrais Barretos | 2016 | A situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos. | Centro-Oeste |
| Michelle Sousa Mussato | 2017 | O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar. | Centro-Oeste |

³ Essa base de dados está disponível no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

| | | | |
|-----------------------------|------|--|-------|
| Miriã Gil de Lima Costa | 2017 | Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar. | Norte |
| Rosiane Ribas de Souza Eler | 2017 | Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Surui. | Norte |

Fonte: Elaboração das autoras.

Conforme consta na tabela acima, os trabalhos encontrados no decorrer do levantamento bibliográfico têm suas elaborações vinculadas ao período compreendido entre os anos de 2008 e 2018, estando distribuídos em três regiões do país, a saber: Norte, Sul e Centro-Oeste. Esses trabalhos focalizam a interface surdez/cultura indígena e sinalizam para temáticas que envolvem a constituição da identidade surda e as formas de comunicação e linguagem propositivas das relações sociais estabelecidas em ambientes escolares, familiares e comunitários, dentre outras.

Por fim, somado à catalogação dos trabalhos, realizamos ainda um criterioso procedimento de análise das dissertações, para que fosse possível uma sistematização das informações a serem expostas no presente estudo. Dessa forma, as dissertações foram reorganizadas conforme as seguintes categorias de análise: 1) Formas e estratégias comunicacionais; 2) Identidade surda indígena; e 3) Atendimento educacional especializado.

Essa estratégia fez-se pertinente na medida em que, por meio dela, pudemos analisar criteriosa e particularmente cada dissertação, atentando para os objetivos propostos pelos respectivos autores, os eixos temáticos que mais se faziam presentes nas produções, o referencial teórico utilizado, bem como os resultados apontados em cada produção, dentre outras informações cabíveis, visto que, de acordo com Lima e Miotto (2007), quando uma pesquisa bibliográfica é bem feita, ela é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

3. INTERCULTURALIDADE, SURDEZ E POVOS TRADICIONAIS

Ao pensarmos na interface Surdez/Cultura Indígena, é comum o aparecimento de muitas indagações, reflexões e pressuposições, visto que se têm, no viés desta interface, elementos que, quando analisados separadamente, já trazem em si uma multiplicidade de discussões teóricas, por envolverem questões referentes à diversidade cultural e à diferença, às tensões linguísticas e às histórias de luta e resistência. No entanto, quando analisados de forma coadunada, tornam-se ainda mais propositivos e requerentes de debates no campo da produção do conhecimento.

De um lado, temos uma cultura e um povo marcado historicamente por um processo de colonização⁴ imperante e propulsor de uma relação verticalizada de poder, na qual suas culturas, suas línguas, seus modos de ser e fazer e seus saberes foram drasticamente violentados e, em grande parte, dissipados, onde populações inteiras foram dizimadas ou veementemente sujeitas à catequização jesuítica ou à escravização e exploração de suas forças braçais ao longo do processo de exploração de suas próprias terras, tendo seus direitos roubados e escravizados. Assim, os povos indígenas tiveram, historicamente, suas culturas narradas, moldadas e analisadas a partir do discurso desigual proposto pelo colonizador branco europeu que ao passo que lhes impunha seus modos de ser, ainda ilustrava-os enquanto povos bárbaros e gentios carentes de catequização. (HUE, 2006). De acordo com Vainfas (2003):

Durante a maior parte do século passado, o índio – este genérico de cariz colonialista – foi estudado como mão-de-obra da colonização, como objeto da catequese, como obstáculo indômito ao avanço europeu, mas raramente, para dizer o mínimo, como protagonista da história do Brasil. (VAINFAS, 2003, p. 14)

A produção da situação de silenciamentos acerca das populações indígenas tem sido viabilizada ao longo dos anos, dentre outros motivos, por meio das mínimas produções bibliográficas que privilegiem decentemente sua presença e protagonismo na história do povo brasileiro, que respeitem e aleguem valor à sua cultura, sem minorizá-las ou estigmatizá-las, que deem visibilidade à sua história, cientifização a seus saberes e valor linguístico a suas línguas, de tal modo que os saberes imbricados no cotidiano da vida indígena não sejam relativizados, perdidos ou simplesmente negados.

Em contrapartida, temos um povo que têm sua história ligada a representações marginalizadas e marginalizantes, a partir de situações de comparação com a cultura ouvinte, tendo suas identidades forjadas com base em estereótipos de ausências, *déficits* e deficiências. Nessa perspectiva, “[...] o surdo é caracterizado a partir do modelo ouvinte, ou seja, quando comparado ao grupo majoritário que é o grupo dos ouvintes, o surdo é subentendido enquanto um ser incompleto, visto que falta neles aquilo que os ouvintes têm” (VALENTE E OLIVEIRA, 2015, p. 24).

Analisar o surdo meramente pela deficiência presente em seu corpo, sem levar em consideração suas potencialidades, tem sido historicamente responsável pela padronização e homogeneização acerca da experiência da surdez, o que, por sua vez, também subjaz a perdas e silenciamentos referentes à mesma. Sobre isso, Skliar (2010) pondera que é preciso ir além das representações ouvintistas acerca do ser surdo e levar

⁴ De acordo com Walsh (2009), o processo de colonialidade para as comunidades indígenas, tem operado um nível intersubjetivo e existencial, que permitiu a desumanização de alguns, a sobre-humanização de outros e a negação dos sentidos integrais da existência da humanidade.

em conta “[...] os matizes, os espaços vazios, os territórios intermediários que não estão presentes, por exemplo, as significações linguísticas, históricas e pedagógicas” (SKLIAR, 2010, p. 9).

Neste íterim, conforme explicitado anteriormente, indígenas e surdos têm historicamente um atributo de negação, silenciamento e exclusão referentes aos âmbitos históricos, sociais e educacionais. De acordo com Santiago (2013, p. 16), “[...] o processo de colonização processou ora a eliminação física do ‘outro’, ora sua escravização, resultando em uma violenta forma de negação da alteridade”. No entanto, para além de todas as representações negativadas que incluem as relações de opressão a que vêm sendo dispostos, as relações de poder desigual que sempre os minorizaram, as invasões culturais que historicamente lhes roubaram ou não lhes permitiram o resguardo de suas identidades e potencialidades, as desvalorizações do saber e do silenciamento tangente ao uso da língua que lhes são próprias, vê-se, na análise dessa interface, históricos de luta, de busca por direitos, de alforrias e resistências linguísticas, atitudinais e culturais, fato este que nos permite, no interior desta pesquisa, situar ambas as culturas enquanto *culturas de resistência*, que consistem “[...] no movimento contrário entre negatividades e positivities da cultura, porque na aparente acomodação se constitui em ato de rebeldia (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

Assim, fazendo uma analogia ao pensamento freireano, surdos e indígenas que, por um lado, foram e vêm sendo estigmatizados e violentados em seus direitos linguísticos e culturais, por outro, também resistem pelos mesmos vieses e, paulatinamente, têm seus nomes inscritos nas produções do conhecimento acadêmico e social, o que, de fato, se evidencia por marcos legais⁵ favoráveis tanto ao povo indígena quanto aos sujeitos surdos de maneira isolada. No entanto, a conjunção e a análise acerca de sujeitos partícipes de ambas as culturas são bem menos evidentes e, muito embora o próprio Ministério da Educação demonstre preocupação com indígenas e com surdos, no que tange aos indivíduos surdos indígenas, ainda não há um afunilamento teórico salutar (VILHALVA, 2009).

Nesse sentido, faz-se necessário pensar que, no interior desta interface, ocorre a produção de uma identidade partilhada e constituída nos atravessamentos entre uma duplicidade de línguas e uma duplicidade de culturas, em um *entrelugar* e uma *entrelíngua*, permissivos e estimulantes ao confronto multicultural e multilíngue, que desencadeia a interação entre identidades distintas e onde, por meio do diálogo, será evidenciada a produção de subjetividades díspares e ressignificadas. Sobre isso, Souza e Fleuri (2003, p. 62) pontuam que um “[...] *entrelugar* contesta os termos e os territórios de ambas as categorias e pode ser identificado como novas possibilidades de relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por políticas de diferença”.

⁵ Sobre a surdez, tem-se Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, dentre outros. Sobre a cultura indígena, cita-se a Lei N.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973, Estatuto do Índio, dentre outros.

Sendo assim, pensar o surdo enquanto sujeito proveniente e participante de uma comunidade indígena, reestrutura e ressignifica, por sua vez, as formulações tecidas sobre *o ser surdo*, haja vista que as relações discursivas que este compartilha em sua vivência cotidiana influenciam fortemente as representações que este irá formular e reproduzir acerca de si e do outro. Somando-se a isso, o atrelamento e as trocas simbólicas entre a língua portuguesa, a língua materna e a língua de sinais suscitam diálogos interculturais que estão para além da língua. Desse modo, tratar da cultura indígena atrelada à experiência surda só faz sentido se pensado a partir de um viés epistêmico que reconheça as diferenças e particularidades culturais, linguísticas e ontológicas e mais que isso, que parta destas para um movimento de valorização do ser onde este possa de maneira política e ética narrar-se por si e ressignificar o sentido de ser surdo sendo indígena.

Trazemos a interculturalidade⁶, em sua perspectiva crítica, para o bojo da discussão acerca da interface surdez/cultura indígena, pois esta se faz requerida onde grupos veem “[...] sofrendo historicamente situações de opressão e subalternização” (OLIVEIRA, 2015, p. 62), em que há marginalização do saber, estereotipia e opressão social a partir da *diferença* apresentada e vivenciada pelos sujeitos, onde estes têm sua eticidade e sua liberdade violadas e onde suas práticas são arraigadas dos seus direitos civis. Sendo assim, somente por meio da interculturalidade, vislumbra-se reverter tais situações uma vez que, de acordo com Oliveira (2015, p. 96), tal perspectiva:

Problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupa-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais.

Tal pensamento, atrelado à interface surdez/cultura indígena, suscita o desenvolvimento da potencialidade do indígena surdo e situa-o como protagonista social capaz de reafirmar-se enquanto indígena e surdo, resistindo e libertando-se das situações de exclusão, de minorização e de marginalização a que possa estar sendo posto. Além disso, tal sujeito, imbuído de uma dupla *diferença*, poderá constituir-se partindo justamente desta, tendo a *diferença* não mais no sentido de desigual, mas enquanto *diferente* no sentido de diversidade e alteridade. Sobre isso, Candau (2003, p. 148) segue afirmando que:

⁶ Oliveira (2015) pontua a coexistência da interculturalidade relacional, funcional e crítica. “A primeira refere-se ao contacto e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. E a segunda, por sua vez, identifica o problema da diversidade ou diferença em si” (WALSH, 2009, p. 3). Por sua vez, a interculturalidade crítica questiona as diferenças e igualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros (OLIVEIRA, 2015, p. 16).

A interculturalidade orienta processos que têm o reconhecimento do direito à diferença e luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.

A partir do diálogo, elemento preponderante na interculturalidade, é possível “[...] desenvolver a interação entre diferentes grupos como fator de crescimento e enriquecimento cultural mútuo” (OLIVEIRA, 2015, p. 63). É possível ainda tornar visíveis saberes inerentes e intrínsecos às experiências vivenciadas pelo sujeito surdo indígena, trazendo à tona sua(s) língua(s), suas produções materiais e imateriais, seus artefatos e formas de ser, uma vez que a interculturalidade crítica extingue as relações assimétricas de poder e privilegia o que Santos (2010) intitula *ecologia de saberes*, ao pontuar que, frente à diversidade do mundo, a unicidade do saber faz-se incoerente.

Em outra esfera, a análise da interface surdez/cultura indígena, por meio da interculturalidade, toca nos processos inclusivos inerentes tanto ao âmbito escolar quanto ao âmbito social de modo geral, uma vez que, suscitando a libertação, o empoderamento, o conhecimento e o reconhecimento de si, o surdo indígena pode voltar-se para o centro dos debates acerca de si, tendo resguardada sua voz e seus direitos humanos às diferenças linguística, cultural e ontológica.

4. SURDEZ E CULTURA INDÍGENA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE SUAS INTERFACES

Apresentamos, neste tópico, a análise dos dados das 10 (dez) dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Essa seleção se deu a partir dos seguintes descritores: “surdez indígena”; “língua de sinais emergentes”; “índio surdo” e “cultura surda x cultura indígena”, o que permitiu chegar às seguintes dissertações:

Tabela 2 – Dissertações selecionadas

| Autoria | Ano | Título da Dissertação |
|---|------------|--|
| Marisa Fátima Padilha Giroletti | 2008 | Cultura surda e educação escolar Kaingang. |
| Shirley Vilhalva | 2009 | Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. |
| Maria do Carmo da Encarnação Costa de Sousa | 2013 | A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área de surdez. |
| Juliana Maria da Silva Lima | 2013 | A criança indígena surda na cultura Guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. |

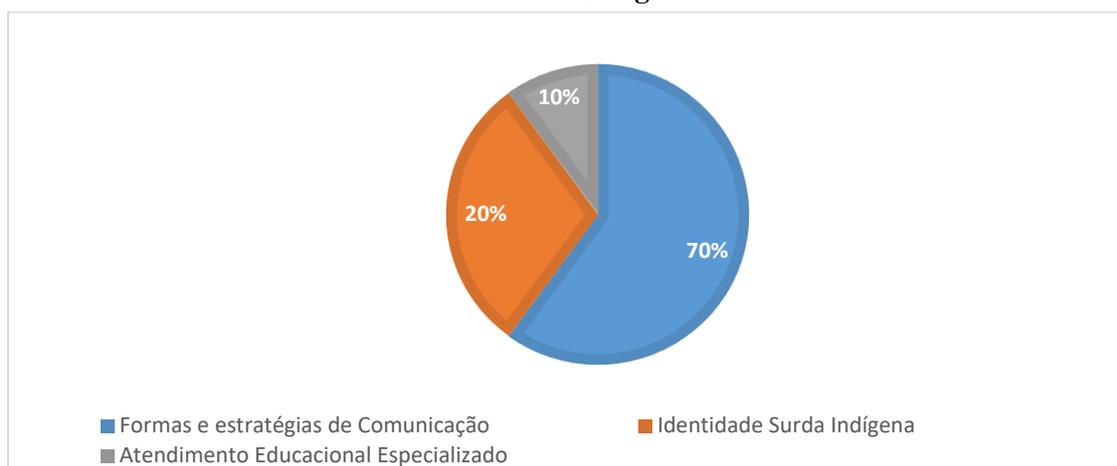
| | | |
|-------------------------------|------|---|
| Pricilla Alyne Sumaio | 2014 | Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativas por indígenas surdos. |
| Marlon Jorge Silva de Azevedo | 2015 | Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-mawé na microrregião de Parintins. |
| Euder Arrais Barretos | 2016 | A situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos. |
| Michelle Sousa Mussato | 2017 | O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar. |
| Miriã Gil de Lima Costa | 2017 | Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar. |
| Rosiane Ribas de Souza Eler | 2017 | Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Surui. |

Fonte: Elaboração das autoras.

Após o momento de pesquisa, as dissertações foram lidas e fichadas e, em momento posterior, as suas informações foram retiradas e criteriosamente organizadas em uma tabela enunciativa, na qual constavam os seguintes dados: autor e ano; título; objetivos; abordagens temáticas; base epistêmica; resultados.

A partir dessa tabela, foi possível produzir, de forma resumida, uma visão holística acerca de todas as produções, elencando os dados que se fariam necessários para a resolução dos objetivos propostos para este artigo. Feito isto, as dissertações foram organizadas em categorias de análise por meio da qual foi possível aferir que as dez dissertações têm suas produções voltadas para as seguintes categorias: *formas e estratégias comunicacionais; identidade surda indígena e atendimento educacional especializado*. A representação gráfica sobre tais dados apresenta-se da seguinte forma:

Gráfico 1 – Categorias de análise



Fonte: Elaboração das autoras.

Das 10 (dez) dissertações analisadas, 07 (sete) foram agrupadas na categoria que reúne produções acerca das interações comunicacionais e das estratégias adotadas para mediar os processos sociais e educativos entre os indígenas surdos, 02 (duas) foram agrupadas na categoria referente às questões de constituição e/ou reafirmação identitária

do sujeito indígena surdo e os indígenas ouvintes, e 01 (uma) focaliza basicamente o atendimento educacional especializado disposto na aldeia. No entanto, é preciso pontuar que tais categorias foram criadas a partir daquilo que mais se fez visível no decorrer das leituras e se caracterizou enquanto uma estratégia particular de análise, enquanto uma forma de compreensão e aproximação com os escritos. No entanto, não cabe, com isso, dizer que as dissertações que aqui foram organizadas na categoria sobre as “formas e estratégias de comunicação”, por exemplo, não tragam em si elementos pertinentes à “identidade surda indígena”, ou vice-versa, uma vez que, embora alguns elementos de análise se sobressaltem em uma ou outra produção, também se entrecruzam e dialogam em outras, visto que as categorias *Formas e Estratégias Comunicacionais*, *Identidade Surda Indígena* e *Atendimento Educacional Especializado* são vertentes que não podem ser analisadas de forma totalmente isoladas no tocante à interface surdez/cultura indígena.

Posterior à elaboração dessas categorias iniciais com a utilização de mapas conceituais, foi possível seguir os caminhos das abordagens temáticas para os quais cada dissertação seguia e, assim, pontuar subcategorias de análise. Desse modo, as subcategorias são representadas da seguinte forma:

Mapa conceitual 1 – Categorias e subcategorias



Fonte: Elaboração das autoras.

A sistematização dos dados da pesquisa a partir da elaboração destas subcategorias fez-se ainda mais favorável ao entendimento acerca da base epistêmica, utilizada enquanto pano de fundo por cada autor, em cada uma das dissertações. Assim, as três categorias iniciais deram origem aos seguintes tópicos, cujos resultados dos trabalhos são analisados e dialogam entre si.

4.1 Formas e estratégias comunicacionais

Para o desenvolvimento da categoria enunciada no presente tópico serão trazidas discussões encontradas nas dissertações analisadas:

Tabela 3 – Dissertações sobre Formas e Estratégias Comunicacionais

| Autoria | Ano | Título da Dissertação |
|---------------------------------|------------|---|
| Marisa Fátima Padilha Giroletti | 2008 | Cultura surda e educação escolar Kaingang. |
| Shirley Vilhalva | 2009 | Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. |
| Juliana Maria da Silva Lima | 2013 | A criança indígena surda na cultura Guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. |
| Pricilla Alyne Sumaio | 2014 | Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativas por indígenas surdos. |
| Marlon Jorge Silva de Azevedo | 2015 | Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Saterémawé na microrregião de Parintins. |
| Euder Arrais Barretos | 2016 | A situação de comunicação dos Akwẽ-Xerente surdos. |
| Miriã Gil de Lima Costa | 2017 | Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar. |

Fonte: Elaboração das autoras.

Para início de análise, apresenta-se o trabalho de dissertação de Giroletti (2008), que investiga a identidade cultural e a linguagem do indígena surdo, partindo do espaço escolar, enquanto ambiente constituído e constituinte de significados. Esse trabalho visa responder aos seguintes objetivos postulados pela autora: conhecer a história do povo Kaingang; compreender sua cultura e as relações interculturais; contextualizar os sinais Kaingang, categorizando-os e descrevendo-os; analisar os significados atribuídos aos sinais na fusão/entrelaçamento com a língua de sinais brasileira (LSB); identificar significados atribuídos à identidade dos surdos Kaingang por meio da análise dos relatos da intervenção educativa na escola.

Giroletti (2008) tem sua base teórica ligada aos Estudos Culturais e Educação Intercultural em Movimentos Sociais, tendo na Interculturalidade sua matriz epistêmica. Segundo ela, tais referências estão profundamente ligadas à sua produção, sendo os elementos preponderantes nos diálogos entre os registros e as apresentações dos resultados, “[...] sendo referência para o problema definido, assim como para as construções das identidades, visto que estarão envolvidos os surdos Kaingang, as pessoas da aldeia com suas relações interculturais, as línguas e a pessoa do pesquisador” (GIROLLETTI, 2008, p. 34).

Em relação aos Estudos Culturais, por se tratarem de minorias duplamente excluídas e colonizadas, Giroletti (2008) baseia-se no pensamento de Souza (2014), que

entende cultura enquanto uma estratégia de sobrevivência. Dentro dessa perspectiva, “[...] está a ideia de resgatar a cultura e a identidade dos povos colonizados. [...] Resgatar a cultura significaria reconstruir o sujeito fragmentado por meio da negação da imagem de *inferiorizado* que lhe foi imposta (GIROLETTI, 2008, p. 32).

Além disso, a mesma autora pontua que o processo de criação e utilização dos sinais, utilizados tanto no contexto familiar, escolar e comunitário, enfatiza bastante a cultura dos sujeitos como elemento de influência na elaboração e uso desses sinais. Acerca dos sinais surdos Kaingang, Giroletti (2008) pontua que eles estão em um processo de criação e que, em um primeiro momento, os indígenas surdos sinalizavam para estabelecer comunicação com seus familiares; posteriormente tiveram acesso à LSB e, assim, conseguiram se entender e compreender os conceitos básicos nos conteúdos trabalhados com a LSB como L1. A seguir, partindo dessa relação dos sinais deles com a LSB, foram criando outros sinais indispensáveis ao seu contexto (GIROLETTI, 2008).

Seguindo a cronologia da tabela acima, Vilhalva (2009) realiza sua dissertação à luz dos estudos linguísticos e se propõe, inicialmente, a observar e registrar os sinais emergentes apresentados pelos alunos índios surdos em suas relações familiares e escolares, como elementos de um mapeamento linguístico, e, com base nisto, subsidiar políticas linguísticas das línguas de sinais indígenas brasileiras no âmbito da educação (VILHALVA, 2009). A pesquisa tem, enquanto lócus, as comunidades de Jaguapiru e Bororó, município de Dourado (MS). A autora considera o aparecimento dos sinais emergentes a partir de um contexto plurilíngue e aponta que os estudos sobre estes sinais validam-se por apresentarem aspectos socioculturais referentes às formas comunicativas da pessoa surda, além de evidenciarem “[...] uma gama de informações a respeito da comunicação que a família, quando tem um filho surdo, cria usando todas as formas naturais possíveis desde o apontamento e gestos naturais”.

Para Vilhalva (2009), os sinais emergentes surgem inicialmente devido a uma necessidade de comunicação. No entanto, “[...] as maneiras pelas quais surgem cada sinal levam tempo, principalmente quando os sinais criados conforme o neologismo⁷, passam a fazer parte da comunicação” (VILHALVA, 2009, p. 110). Assim, o estudo acerca das línguas emergentes está para além das formas de linguagem, uma vez que a interação do indígena surdo com o meio esbarra nos processos de aprendizagens pertinentes às situações cotidianas. A mesma autora pontua que:

Os sinais emergentes são frutos da linguagem num processo visual, utilizado por surdos indígenas e seus familiares ouvintes na interação com o meio. O ser humano tem uma habilidade extraordinária de aprender línguas desde muito cedo, e essa competência adaptativa com que os surdos indígenas iniciam com os sinais emergentes, também ficam a mostra quando entram em contato com a língua de sinais são

⁷ Emprego de palavras novas, derivadas ou formadas de outras já existentes, na mesma língua ou não. Atribuição de novos sentidos a palavras já existentes na língua.

ofertadas nos diversos espaços dentro das comunidades indígenas.
(VILHALVA 2009, p. 110)

Juliana Maria da Silva Lima (2013) investigou as formas de comunicação utilizadas pelos índios surdos, trazendo em seus debates os modos de ser da criança surda indígena e seu processo de inclusão no contexto familiar e escolar das comunidades de Bororó e Jaguapiru, em Dourado (MS). A autora trata das peculiaridades da infância indígena surda por meio dos seguintes objetivos de análise: a) Compreender como a criança indígena surda se relaciona e se comunica na família e na escola; b) Identificar as facilidades e dificuldades encontradas nas formas de comunicação e inclusão da criança indígena surda; c) Descrever as ações e estratégias utilizadas pela família e pela escola para a comunicação e efetivação da inclusão da criança indígena surda nesses sistemas.

Lima (2013) constrói sua dissertação partindo de três pressupostos teóricos. O primeiro trata-se dos estudos socioantropológicos da surdez, postulados por Skliar, para quem “[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 1998 apud LIMA, 2013, p. 17). O segundo, trata-se dos estudos culturais; por necessitar da concepção de criança surda indígena, a autora toca nas relações e nos diálogos a que estão submetidas em suas experiências socioculturais. Nesse sentido, Lima (2013, p. 33) utiliza-se do conceito de Laraia (2008, p. 20), que pontua que “[...] o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Por sua vez, a Interculturalidade entra no debate na medida em que, pautada nas concepções de Goldfeld (2002), há de se fazer discussões acerca do bilinguismo e do biculturalismo presentes na constituição do surdo indígena.

Nesse sentido, os dados da pesquisa denotam que, embora os pais apresentem dificuldades na comunicação com os filhos, a criança surda busca formas de comunicação e interação com seus familiares por meio de sinais icônicos, no que tange aos ambientes sociais com as demais crianças, há participação das brincadeiras tanto no seio familiar, com os irmãos e pares, quanto na escola. Em contexto escolar, há uma facilidade comunicacional que supre a falta de diálogo entre professores e alunos surdos, viabilizado pela presença do intérprete de Libras, que atua como mediador entre o professor indígena e o aluno surdo (LIMA, 2013). No entanto:

[...] o lugar ocupado pela criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá ainda é de invisibilidade, perpassado pelas representações sociais da impossibilidade da fala, da aquisição de conhecimento e assimilação da cultura tradicional, fatores esses determinantes na constituição das identidades culturais e linguísticas. (LIMA, 2013, p. 109)

Por sua vez, Sumaio (2014) realiza um estudo morfossintático⁸ que busca evidências capazes de confirmar se existe ou não uma língua de sinais específica do povo surdo Terena. Para tanto a autora parte do registro de imagens e catalogação dos sinais utilizados por surdos de diferentes faixas etárias. Ela nomeia as incorrências linguísticas presenciadas no decorrer de sua pesquisa entre surdos e ouvintes e surdos e surdos da etnia Terena, enquanto “sinais terena”, uma vez que, segundo ela os mesmos já foram estabelecidos, fixados e padronizados por seus usuários, os surdos terena e pessoas próximas (SUMAIO, 2014). O referido termo é utilizado enquanto forma de impor valor e institucionalidade aos sinais específicos à experiência surda Terena e se justifica no sentido de que alguns sinais utilizados pelos surdos da aldeia de Cachoeirinha, onde foram coletados dados iniciais, coincidem e se repetem em outras, apesar da distância entre as aldeias e as casas em si.

Tal fato lhe induz a pensar em uma padronização pertinente à estrutura e morfologia de tais sinais, assim como de seu uso e difusão pelos indígenas surdos, induzindo para a possibilidade da constituição de uma nova língua de sinais. No entanto, por questões relacionadas a tempo e recursos para maiores pesquisas, a autora sinaliza, apenas, para uma variação linguística da Língua Brasileira de Sinais. No que tange à base epistêmica sobre a qual a autora funda seu discurso acerca da surdez, ela realiza um estudo socioantropológico, no qual a surdez é concebida como uma *diferença* e, acerca da linguagem, a autora se atém a uma visão funcionalista, perante a qual a língua tem como função principal o estabelecimento da comunicação entre os pares, favorecendo a interação social.

O trabalho de Azevedo (2015), por sua vez, volta-se para os registros acerca dos sinais utilizados pelos índios da comunidade indígena Sateré-Mawé, enquanto forma de comunicação com seus pares. Semelhantemente a Sumaio (2014), o autor pauta-se em estudos linguísticos, a partir das concepções de Orlandi (1999), para fundar suas constatações. Nesse sentido, Azevedo (2015, p. 19) conceitua a Linguística enquanto “[...] a ciência que estuda a linguagem humana, que passou a se impor como ciência à medida que demonstrou seu método e seu objeto de estudo. É definida como estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana”. Em suas análises, Azevedo (2015) evidencia que, no município de Parintins, há falta de professores que dominem a língua nativa Sateré-Mawé para que a escola proporcione um aprendizado trilingue: Língua Sateré-Mawé, Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais, na modalidade escrita para com os alunos índios surdos.

O trabalho de Barretos (2016) enfatiza a situação comunicacional dos Akwẽ-Xerente surdos. Nessa abordagem, o autor realiza identificação, registro, descrição e análise das situações comunicativas entre os pares surdo-surdo e surdo-ouvinte, tornando

⁸ Estudos morfossintáticos são aqueles que aliam as análises da Morfologia, ou seja, o estudo da palavra a partir de sua classe gramatical, e a Sintaxe, que nada mais é que o estudo da posição desempenhada pelas palavras em meio ao contexto linguístico.

visível a grande possibilidade de interação comunicativa e, em contrapartida, sinaliza para a necessidade investigativa acerca da comunicação entre surdo-ouvinte e surdo-surdo, considerando os espaços de produção cultural e de uso dos sinais. Partindo de teorias socioantropológicas (SKLIAR, 1998) e de teorias culturalistas da comunicação, o referido autor aponta a escola enquanto lócus privilegiado para a apropriação e a divulgação dos sinais Akwê trazidos pelos surdos. Neste ínterim, as possibilidades de comunicação entre todos seriam o passo inicial para a valorização cultural, para a melhoria da autoestima e inclusão dos surdos nas escolas Akwê.

A partir do contexto familiar, Costa (2017) realiza um mapeamento de sinais da comunidade surda Paiter Suruí. Em sua análise, a autora buscou compreender as relações comunicacionais entre o surdo Paiter Suruí e sua família, descrevendo as estratégias utilizadas pela família para a comunicação com o filho surdo no ambiente familiar, e registrando e identificando gestos e sinais. Para tanto Costa (2017) parte de uma abordagem etnolinguística⁹ embasada na perspectiva socioantropológica¹⁰ de surdez, a partir das quais foi possível pontuar que os surdos Paiter Suruí se utilizam de sinais próprios pertinentes ao contexto em que se inserem e que estes se diferem dos sinais institucionalizados pela Libras. Tais sinais, enquanto resultado da cultura visual, acunham em sua formação características da cultura e da identidade do povo Paiter Suruí.

4.2 Identidade surda indígena

Na categoria “Identidade Surda Indígena”, foram agrupados 02 (dois) trabalhos de dissertações que pontuavam mais sistematicamente elementos preponderantes sobre tal tema. Nesse sentido, os trabalhos são:

Tabela 4 – Dissertações sobre Identidade Surda Indígena

| Autoria e Ano de produção | Título da Dissertação |
|------------------------------------|--|
| Michelle Sousa Mussato (2017) | O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar. |
| Rosiane Ribas de Souza Eler (2017) | Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí. |

Fonte: Elaboração das autoras.

⁹ Estudo das relações entre língua, cultura e sociedade, focalizando especialmente as questões do relacionamento entre língua e visão de mundo, e entre estruturas linguísticas e estruturas sociais.

¹⁰ Essa pesquisa tem como pressupostos teóricos os estudos de Mindlin (1985), Skliar (2013), Strobel (2008), Perlin (1998-2003), Sá (2010), Vilhalva (2012), Campello (2008), Hall (2014), Bauman (2013) e outros (COSTA, 2017, p. 17).

Mussato (2017), que baseia sua pesquisa nos estudos sobre Análise do Discurso¹¹ e Estudos Culturalistas¹², busca especificamente analisar os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do índio surdo sobre si; as representações do índio surdos a partir de como ele acredita que o outro o vê na sala de aula e na aldeia onde reside e as representações do índio surdo acerca da língua de sinais emergente, Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa e Língua Terena, constituindo um olhar transdisciplinar acerca da experiência surda Terena. Nessa abordagem, a autora se utiliza das contribuições da Teoria das Representações Sociais, que, de acordo com Moscovici (2012), se configura enquanto:

[...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2012, p. 21).

Nesse sentido, as representações que os índios surdos Terena teceram de si, do outro e da língua denotam as organizações mentais e relacionais destes em relação ao mundo que os rodeia e que, de forma bilateral e dinâmica, atua na constituição de suas identidades. Sobre tal, a autora debruça-se sobre a concepção de identidade proposta por Coracini (2007) ao pontuar que a mesma constitui-se e ressignifica-se a partir da relação entre o *eu* e o *outro*. Neste sentido, pontua Mussato (2017) [...] toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas, elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos” (MUSSATO, 2017, p. 101).

O trabalho de Mussato (2017), ao tocar na questão da constituição identitária do índio, a partir das representações sociais evidenciadas nos discursos sobre como o índio surdo se vê, como ele vê o outro (seus pares e o “branco”) e sobre como ele acredita que o outro o vê (seus pares e o “branco”), considera que a língua/linguagem não legitima, não garante a inscrição dos sujeitos como sendo índios surdos, pois os traços que constituem a identidade do surdo indígena por meio das (re)construções de sentido acerca da Língua Portuguesa, Libras, Língua Terena e línguas de sinais emergentes ressoam vozes que perpetuam a imagem estereotipada do sujeito surdo indígena como sujeito da falta, como corpo deficiente, como aquele que é anormal por ser diferente do “branco”, sob uma “in(ex)clusão” (MUSSATO, 2017)

¹¹ A Análise do Discurso tem como proposta básica “[...] considerar como primordial a relação da linguagem com a exterioridade”, entendendo a exterioridade como “as chamadas condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ideológico)” (ORLANDI, 2007, p. 60 apud MUSSATO, 2017, p. 52).

¹² Com base nas contribuições de Bhabha (2001), Canclini (2001), Bauman (2005) e Hall (1996; 2003).

Por fim, nessa categoria, tem-se o trabalho de Eler (2017), que buscou, por meio de Estudos Surdos socioantropológicos¹³ e Estudos Culturais (CACLINI, 2011), mapear os sinais utilizados pelo indígena surdo da etnia Paiter Suruí. O mapeamento de Eler deu-se por categorizações nos processos próprios de ensino e aprendizagem. Somado a isto, a autora buscou identificar a presença da identidade cultural Paiter Suruí na construção dos sinais com a descrição dos gestos e ícones e reconhecer a forma pela qual os ouvintes se relacionavam com os sinais utilizados e se havia reconhecimento da identidade surda na educação escolar indígena (ELER, 2017).

Partindo da concepção de identidade enquanto “[...] uma construção inacabada, que está ligada à estrutura discursiva e a sistemas de representação” (ELLER, 2017, p. 73), a pesquisa aponta que os indígenas surdos criaram sinais próprios para comunicação entre seus pares na escola, sendo influenciados pela visualidade, que é uma marca presente na cultura surda (ELLER, 2017). Assim, a contribuição deste trabalho para os estudos surdos indígenas está no fato de que ele trata claramente da presença e da identidade cultural Paiter Suruí na construção dos sinais próprios utilizados pelos índios surdos dessa comunidade, orientando suas análises a partir do contexto escolar indígena.

4.3 Atendimento educacional especializado

Esta última categoria de análise expõe elementos que foram encontrados em apenas uma das dez dissertações analisadas. Ela diz respeito especificamente às estruturas organizacionais e funcionais acerca do Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas indígenas. Os dados referentes à dissertação são descritos conforme a tabela abaixo:

Tabela 5 – Dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado

| Autor e Ano de produção | Título da Dissertação |
|--|--|
| Maria do Carmo da Encarnação Costa de Sousa (2013) | A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área de surdez. |

Fonte: Elaboração das autoras.

Faz-se necessário inicialmente pontuar que o atendimento educacional especializado, no que tange à inclusão de surdos, deve partir de um ensino bilíngue e deve ocorrer concomitante ao ensino regular, iniciando nas mais tenras idades, desde a educação infantil até a educação superior, garantindo ao educando surdo possibilidades de superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares. De modo geral, o atendimento educacional especializado é garantido a todas as pessoas com

¹³ A concepção que define o surdo por meio do horizonte prega que a surdez não é uma deficiência e incita o entendimento da mesma através da análise epistemológica acerca de como essa experiência é encarada na vida em sociedade, no ambiente familiar, enfim, nos ambientes em que os contextos psicossociais e culturais são fortalecidos.

deficiências na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. Essa lei dispõe que:

Art. 59. 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 específicos, para atender às suas necessidades. [...] III - 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)

Por sua vez, de acordo com o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o Atendimento Educacional Especializado “[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2011). Sendo assim, suas ações devem estar voltadas para eliminar, no interior da escola, as barreiras que possam comprometer, invalidar ou “[...] obstruir o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). De acordo com o artigo 3º desse decreto, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- 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)

Deste modo, Sousa (2013) parte dos mecanismos legais que garantem a funcionalidade do atendimento educacional especializado para refletir acerca dos processos de organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRM), especialmente no que tange ao apoio educacional especializado oferecido aos alunos indígenas surdos em processo de alfabetização. Além disso, a autora toca em questões relacionadas à formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado e à importância da organização da prática pedagógica nas SRM.

O trabalho de Sousa (2013) compreende, assim, uma pesquisa qualitativa, na perspectiva dos Estudos Culturais, que discute a identidade surda, o direito linguístico e o processo de inclusão/exclusão dos educandos surdos. Dentre os objetivos estabelecidos

para o trabalho, tem-se: levantar dados sobre o atendimento educacional especializado dos alunos surdos nas comunidades indígenas; avaliar os limites e as possibilidades das SRM, como sistema de apoio à escolarização de alunos com surdez; identificar aspectos que possam potencializar o atendimento educacional especializado oferecido em SRM nas escolas indígenas.

No final de suas análises, a autora pontua que, muito embora os docentes demonstrem interesse para que os alunos com deficiência sejam atendidos de forma adequada nas SRM, há ainda uma gama de obstáculos para que isso aconteça, dentre os quais aponta o próprio desconhecimento dos familiares e de muitos profissionais da educação, no que compete às formas de lidar com a surdez. Sousa (2013) destaca ainda que, apesar de haver por parte dos professores uma necessidade de formação específica para lidar com os alunos indígenas deficientes da região, os espaços onde funcionam as SRM são inadequados, apresentando precariedade de iluminação, ventilação e recursos didáticos específicos para desenvolver o trabalho de qualidade com os alunos, estimulando, assim, as suas habilidades (SOUSA, 2013). Em contrapartida, “[...] um dos pontos verificados na pesquisa foi de que, apesar de se tratar de SRM em comunidade indígena, não havia nenhuma representação que valorizasse a cultura e a língua indígena” (SOUSA, 2013, p. 107), destacando, assim, a necessidade de que as SRM sejam e estejam adaptadas à realidade indígena, a fim de garantir o respeito e a valorização pela língua e pela cultura do povo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido de incluir envolve a existência da exclusão, têm-se inclusão e exclusão enquanto polaridades ambíguas e relacionais. Ou melhor dizendo, o entendimento e o engajamento para consolidar uma requer, *a priori*, uma contígua reflexão acerca da existência da outra, assim, pensar na Modernidade os aspectos referentes à inclusão nos remete aos históricos, aos índices e à existência de sujeitos, povos e pessoas experimentantes de situações de exclusão, marginalização e distanciamento relacional e social. As vivências de sujeição a situações degradantes em diversas instâncias, para não dizer em todas, aprisiona, silencia e mascara elementos intrínsecos à característica humana, e, em algumas exceções, tais situações servem enquanto capacidade para superação, enquanto força de resistência e enquanto contraponto aos elementos impostos pela sua exclusão.

Nesta pesquisa, de forma coadunada, trouxemos para discussão particularidades distintas de sujeitos diferentes em seus contextos locais, culturais e históricos, mas que também, no interior de suas diferenças, se constituem e se reafirmam historicamente. Indígenas e surdos têm, conforme analisado no escopo deste trabalho, suas vertentes igualitárias em diversos aspectos de negação e exclusão, e isto não é assunto novo. No entanto, de novo aqui trazemos a possibilidade de pensar a interface proposta pela

experiência surda indígena, a partir da perspectiva intercultural, perante a qual tais indivíduos, silenciados em suas culturas e alijados em suas diferenças culturais e pessoais, possam reinventar suas vidas, dando novos significados a suas histórias.

Outrossim, a análise que ora concluímos aponta com base nas dissertações analisadas que a surdez/cultura indígena caracteriza-se enquanto partícula que foi e ainda o é por muito excluída, desrespeitada, negada e silenciada em seus aspectos linguísticos, culturais e exponenciais, e isto é convalidado por meio das dez produções encontradas e analisadas, cujos dados empíricos levantados pelos autores apontam que, no que tange às interações linguísticas, as formas e estratégias comunicacionais, em face dos sinais emergentes, surgem enquanto um aparato às necessidades comunicacionais entre o surdo indígena e os surdos ouvintes, estes, no entanto, enfatizam e priorizam os elementos culturais indígenas e não apresentam ligação semântica com a Libras, ou seja, a língua indígena surda é meramente funcionalista e não prioriza as particularidades das culturas e das identidades com as quais se relaciona no ato da constituição dos sinais.

Por sua vez, as análises trazidas pelos autores acerca da constituição das identidades surdas indígenas, partindo das representações do índio surdo sobre si, sobre o outro, sobre sua participação no mundo ouvinte e sobre as línguas, evoca uma identidade constituída nas fronteiras entre as línguas e as culturas em processos dinâmicos e bilaterais. No entanto, na bilateralidade e na dualidade de suas constituições, eles ainda não são legitimados enquanto sujeitos *surdos indígenas* e, no interior de suas aldeias, sofrem a perpetuação da imagem do sujeito surdo enquanto sujeito da falta, analisado a partir da deficiência presente em seu corpo.

Finalmente, no que compete à educação indígena voltada à demanda surda, vê-se que o atendimento educacional especializado, os processos de organização e funcionamento das SRM encontram muitas barreiras estruturais e humanas, referentes enfaticamente à formação de professores para o atendimento educacional especializado e para a organização da prática pedagógica. Por outro lado, ainda se esbarra na ausência de profissionais bilíngues no interior de muitas aldeias e na própria postura familiar, que nega ou desconhece a *diferença* dos filhos surdos indígenas. Tais fatos apontam para uma desvalorização e desrespeito para com a identidade e as particularidades surdas.

Com base nas presentes análises decorrentes das contribuições que as dez dissertações propuseram, para efeitos de conclusão, a partícula surda indígena, histórica e socialmente excluída e silenciada em diversos aspectos, e que até então é narrada e pensada com base em apenas uma das vertentes (ou surdo ou indígena), tem, a partir de sua situação de exclusão resistido, afunilando e aceitando suas potencialidades surdas e reforçando suas marcas culturais indígenas, e no solo da Interculturalidade têm avançado no sentido de conquistar o direito à sua diferença *surda indígena*. Aqui, mostra-se que se, de um lado, houve silenciamentos, processos de exclusão e desrespeito sociocultural às duas vertentes, freando-as e paralisando-as em determinados aspectos e tempos, por outro lado, mostra-se também que tais barreiras, à medida que os pressionavam, também as têm

fortalecido e impulsionado à resistência, e isto é feito graças à dialogicidade cultural que vem sendo construída por meio do viés intercultural, onde as representações, as riquezas e as peculiaridades pertencentes às duas esferas culturais que compõem o indígena surdo podem ser respeitadas, entendidas e aproximadas por meio de trocas simbólicas com o outro.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.
- BARRETOS, Euder Arrais. **A situação de comunicação dos Akwẽ-Xerente Surdos**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006. ISSN: 1808-8120. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/revista-de-odontologia-da-universidade-cidade-de-sao-paulo/articulo/metodologia-da-pesquisa-bibliografica-na-area-odontologica-e-o-artigo-cientifico-como-forma-de-comunicacao>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 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/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.
- CANDAU, V. M. F. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- COSTA, Miriã Gil de Lima. **Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.
- ELER, Rosiane Ribas de Sousa. **Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos Paiter Suruí**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.
- GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang**. 2008. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

HUE, Sheila Moura (org.). **Primeiras Cartas do Brasil** (1551-1555). Tradução, introdução e notas: Sheila Moura Hue. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 131-141.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/JULIANA MARIA DA SILVA LIMA.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MUSSATO, Michelle Sousa. **O que é ser índio sendo surdo?** Um olhar transdisciplinar. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. **A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias Indígenas de Dourados/MS**: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Educação Intercultural mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 53-84 Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182325/Lc2003_DP%26A_FLEURI__SOUZA_Entre%20limites%20e%20limiares.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jan. 2019.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

VALENTE, Thaianny Cristine Dias; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. Educação de Surdos: a música enquanto proposta pedagógica inclusiva. **Revista A Palavrada**. Bragança, Pará, número especial, p. 55-71, jul./dez. 2015. ISSN-2358-0526.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES SURDAS MIRIENSES: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO.

Aline Corrêa de Barros da Costa¹
Waldma Maíra Menezes de Oliveira²

Resumo:

Este artigo tem como intuito apresentar o percurso histórico do movimento feminista e o esforço das mulheres até a atualidade por igualdade e respeito, debatendo sobre a invisibilidade das mulheres deficientes e Surdas no feminismo e a relevância desse movimento para a autonomia dessas mulheres. Portanto, tem-se como objetivo analisar as representações sociais (RS) que as Mulheres Surdas do município de Igarapé- Miri/PA fazem de si e os efeitos dessas representações na construção de suas identidades e, de maneira, específica ilustrar a concepção de feminismo a qual as mulheres surdas mirienses possuem. O estudo constituiu-se em uma abordagem qualitativa e de cunho descritivo baseada em Chizzotti (2009) e Selltiz (1965), tendo por base a Teoria das Representações Sociais (RS) ancorado em Moscovici (2009) com o foco nas representações feitas pelas mulheres surdas si mesmas, isto é, na maneira em que elaboram e partilham simbologias significantes e construtivas de suas identidades. Por sua vez, as bases teóricas desta pesquisa provêm de obras de autores como Beauvoir (1949), Duarte (2006), Diniz, (2007), etc. As conclusões ilustram as concepções de mulheres surdas sobre o feminismo e de RS sobre suas identidades: a pressuposta e a metamorfose, a partir da invisibilidade, exclusão e preconceito que os outros lhes narravam (identidade pressuposta) e com empoderamento, no reconhecimento de suas diferenças e na valorização delas (identidade metamorfose).

Palavras-chave: Feminismo. Representações Sociais. Mulher Surda

1. INTRODUÇÃO

¹ Graduada em Pedagogia (UFPA/2018). Especialista em Educação Inclusiva no Campo (UFPA/2019). Pedagoga da Divisão de Inclusão Educacional – DIE – da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. Pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT. E-mail: aline.barrosdacosta@gmail.com

² Doutoranda em Educação (PPGED/UEPA). Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada à linha Educação Inclusiva e Diversidade e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT – e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE – da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldma@ufpa.br.

Por muito tempo diversos grupos minoritários³ foram vistos pela sociedade de forma errônea, pois a história⁴ foi contada por homens brancos, “fieis”, ricos, influentes, e ouvintes, de forma incompleta e distorcida, tendo assim o ofuscamento das mulheres, dos Surdos, dos negros e muitos outros grupos excluídos. Tais grupos menosprezados na história possuem uma trajetória ainda mais sofrida em direção à representação do seu eu, pois é difícil se sentir forte, empoderado e orgulhoso diante de imensa marginalização, preconceito, machismo, homofobia e etc.

Posto isso o presente estudo tem como objetivo geral analisar as representações sociais que as mulheres Surdas Mirienses fazem de si e os efeitos dessas representações na construção de suas identidades. De maneira específica, busca-se ilustrar a concepção de feminismo tida pelas mulheres surdas mirienses e assim dispõem-se a responder a seguinte questão norteadora: *Quais as representações sociais que as mulheres surdas mirienses fazem de si?*

Portanto, destaca-se a importância desta pesquisa, pois se constitui enquanto um trabalho inovador em dois âmbitos. No âmbito social, o estudo se mostra importante, pois contribui para o entendimento das mulheres Surdas sobre o empoderamento feminino e a importância dessa luta para suas conquistas, trazendo assim o protagonismo das mulheres da região Tocantina. Já no âmbito acadêmico, ressalta-se que a partir de um levantamento, disponibilizado no banco de dados da CAPES no ano de 2018, ficou nítida a escassez dos estudos nessa área. A partir dessa pesquisa podem-se idealizar outros aprendizados destinados a contribuir com comunidade surda e com a afirmação dessas mulheres.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico traçado neste trabalho foi de abordagem qualitativa de cunho descritivo. Chizzotti (2000, p. 79) diz que a abordagem qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, ou seja, é o contato direto do pesquisador com o ambiente pesquisado.

A pesquisa descritiva apresenta como finalidade delinear as características do objeto estudado e oferecer novos caminhos sobre a realidade já existente. De acordo com Selltiz et al. (1965) busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe permitindo abranger as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre diversos eventos.

³ Carvalho (2014, apud Carmo, 2016, p. 03), demonstra, em sua pesquisa sobre a representação dos caboverdianos na mídia portuguesa, um conceito de minoria a partir da ideia do diferente e do numericamente menor, apontando para um suposto padrão como elemento gerador de invisibilidade e estereotipia.

⁴ História vista de baixo Peter Burke (1992)

A priori, foi feito um levantamento bibliográfico acerca do tema pesquisado, a fim de procurar fundamentos os quais pudessem orientar o trabalho e assim foi verificado existir poucos estudos e informações sobre tal temática. Entretanto este tipo de levantamento “[...] permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente [...] dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo das hipóteses formuladas.” (MINAYO 2010, p.61).

Este estudo tem por base a Teoria das Representações Sociais, surgida no século XX nos estudos de Moscovici (1981), desdobrando-se em quatro abordagens: (1) processual ou sociocultural representada por Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici; (2) perspectiva relacional, mais sociológica, inaugurada por Willem Doise; (3) a estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric com ênfase no aspecto cognitivo-estrutural; e (4) dialógica de Marková voltada para a dimensão simbólica (SOUZA, 2009, p. 161). Assim o foco será nas representações que as mulheres surdas fazem de si, isto é, na maneira como elaboram e partilham simbologias significantes e construtivas de suas identidades.

Portanto utilizou-se também uma abordagem processual, visando “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (ALVES-MOZZOTI; MAIA; MAGALHÃES 2010, p. 5). A Representação Social é entendida como “forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis e fenômenos do cotidiano” (RANGEL, 2004, p. 66).

Os processos de formação das Representações Sociais compreendem a *Ancoragem* e a *Objetivação*, os quais fomentam a construção do núcleo figurativo o qual por sua vez é constituído por estruturas figurativas e simbólicas (MOSCOVICI, 2009). Nascimento (2013, p. 52 e 50) explica que:

[...] a ancoragem é atribuição pela sociedade de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais.
[...] a objetivação pode-se ser vista nesse processo de formação das representações sociais como um recurso que o pensamento utiliza, denominado de naturalização, para tornar concretos, reais, conceitos abstratos.

Nesta investigação trabalhou-se com as ancoragens e objetivações presentes nos dizeres das entrevistadas surdas, bem como utilizou a técnica da elaboração do desenho com a finalidade de deixar mais claros para os sujeitos da pesquisa o objetivo e a relevância do estudo. Como estratégia para acumulação de dados, trabalhou-se especificamente com a entrevista semiestruturada, a qual de acordo com Minayo (1996) é o fenômeno que permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria

existente sobre o assunto analisado a partir da combinação entre ambos. A entrevista foi realizada em um grupo focal.

Segundo George Gaskell (2008), esse método diminui o número de entrevistas necessárias e assim economiza tempo. Além disso, o grupo focal permite ao entrevistador observar de forma simultânea os participantes com os mesmos podendo manifestar uma mesma opinião, dividir-se com ideias diferentes ou até mesmo construir um posicionamento coletivamente. Posteriormente foi exibido um vídeo⁵ em que se colocava em pauta a importância do ser mulher e ser surda.

As participantes desta pesquisa foram duas surdas mirienses conforme a descrição no quadro a seguir:

Perfil das Entrevistadas

| Nome Fictício | Idade | Cor ou Raça | Formação |
|---------------|---------|-------------|---------------------------------|
| Betty | 19 Anos | Negra | Graduanda de Pedagogia Bilíngue |
| Simone | 20 Anos | Branca | Graduanda de Pedagogia |

Fonte: elaboração das autoras

As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) permitindo a publicação de informações. Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se técnicas da Análise de Conteúdos de Bardin (2010) e trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas, sendo elas: a) da invisibilidade ao protagonismo da mulher surda, b) Representações Sociais que as mulheres mirienses fazem de si e c) concepção de feminismo.

3. PERCURSO HISTÓRICO DO MOVIMENTO FEMINISTA

O movimento feminista é um movimento Político, Social, Ideológico e Filosófico que luta pela libertação das mulheres e tem uma historicidade e um arcabouço teórico construídos por autoras⁶ em uma articulação de luta. Bandeira e Melo (2010, p. 8) afirmam que “o movimento feminista nasceu das lutas coletivas das mulheres contra o sexismo, contra as condições de aversão e interiorização do feminino, transformadas em práticas rotineiras de subordinação”.

Ao longo da história houve muitas mulheres as quais se revoltaram e lutaram contra a opressão em busca de sua liberdade. Mulheres escritoras as quais já

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3rzdG4cZmeI&t=106s>

⁶ Mary Wollstonecraft (1772), Olympe de Gouges (1791), Simone de Beauvoir (1949), Bell Hooks (2018), etc...

reivindicavam igualdade, mulheres mortas em fogueiras por serem acusadas de bruxaria pela Igreja Católica, mulheres que lutaram incansavelmente em batalhas ao lado de homens e não receberam nenhum crédito e direitos.

Destacam-se duas precursoras do pensamento feminista. Olympe de Gouges, francesa nascida em 7 de maio de 1748 em uma família tradicional, não aceitava viver uma vida submissa e cheia de regras impostas pela sociedade da época, acreditando que isso deveria ser mudado. Uma mulher de espírito totalmente livre militante de diversas causas como a emancipação das mulheres, divórcio, libertação dos escravos e etc. Nos períodos da Revolução Francesa, ela pôs em questão a igualdade entre os sexos e os direitos da mulher na sociedade. Contudo, essas reivindicações não foram atendidas e as conquistas foram limitadas.

Olympe de Gouges, indignada com os abusos dos homens, não se calou e incentivava as mulheres a se unirem para combater tais abusos. Escreveu a **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã**, um folheto antagônico à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Nele foi escrito explicitamente acerca da desigualdade entre os gêneros no tocante a direitos, deveres, vida política e pública, denunciando a exclusão imposta às mulheres. Olympe escreveu mais de 30 peças de teatro onde sua posição feminista era nítida.

Outra grande pioneira foi Mary Wollstonecraft, que ainda no século XVIII produziu um importante livro infantil⁷ o qual tratava a relevância da educação das mulheres, defendia o casamento simétrico e o direito das mulheres à educação. Além de literaturas infanto-juvenis, escreveu a obra *Reivindicação dos Direitos das Mulheres*, publicada em 1792 com influência da revolução francesa e oposta ao pensamento da maior inspiração filosófica do período, Rousseau, o qual não tinha interesse ou era hostil aos direitos da mulher. Sobre isso Wollstonecraft (2015) afirma:

Contudo, Rousseau e a maioria dos escritores masculinos que seguiram seus passos calorosamente inculcaram que toda a tendência da educação feminina deve ser direcionada para um ponto: torná-las agradáveis. [...]. Para ganhar os afetos de um homem virtuoso, o fingimento é necessário? A natureza deu a mulher uma estrutura física mais fraca que a do homem; [...] A fraqueza pode estimular a ternura e gratificar o orgulho arrogante do homem, mas os afagos insolentes de um protetor não gratificarão uma mente nobre que pede e deseja ser respeitada. [...]. Além disso, a mulher que fortalece seu corpo e exercita sua mente irá, ao administrar sua família e praticar várias virtudes, tornar-se uma amiga, e não a dependente humilde de seu marido (WOLLSTONECRAFT, 2015, p. 52 e 54).

⁷ *Original Stories From Real Life*, 1788

Mesmo com o posicionamento dessas mulheres, o movimento feminista é considerado nascido a partir do fim do século XIX, momento conhecido como a primeira onda feminista. Utiliza-se o termo *onda* devido à alusão às ondas do mar, ora mais fortes e ora mais leves. Segundo Rabay e Carvalho, (2011, p. 86) “diversos estudos sobre a história do movimento feminista nomeiam como “onda” alguns momentos históricos nos quais houve uma sequência de movimentos e organizações feministas com a mesma pauta de reivindicações”.

Nesse primeiro momento as mulheres uniram-se para lutarem por igualdade na educação, no casamento, na sociedade e por direitos trabalhistas, pois alguns direitos já tinham sido conquistados, mas eles contemplavam apenas os homens. Assim as grandes indústrias admitiam as mulheres e até mesmo crianças, pois eram mão de obra mais barata e a jornada de trabalho era mais longa.

As mulheres da época solicitavam o direito de vida pública, pois não podiam sequer sair de casa sem a autorização de um homem - pai, marido ou até mesmo o irmão - não tendo controle sobre suas finanças e sua vida. Assim, elas reivindicavam o direito de voto/política, pois desejavam escolher quem iria representá-las e até mesmo se candidatarem para evidenciar as diversas lutas do movimento. Sobre as reivindicações desse período, Bandeira e Melo (2010) dispõem:

Direito a existir com dignidade, direito de propriedade, direito à educação e ao trabalho, direito de votar e ser eleita, direito a participar de espaços de poder e decisão, direito a seu próprio corpo, direito a viver livre de violências, direito de viver em igualdade de condições com os homens. (BANDEIRA e MELO, 2010, p. 9)

As mulheres dessa época ficaram conhecidas como as Sufragistas (ou sufragettes) e foram responsáveis por grandes manifestações, paralisações e até mesmo greves de fome em Londres e nos Estados Unidos. O grande marco desse ciclo foi em 1913 em uma famosa corrida de cavalo na Inglaterra, na qual a feminista Emily Davison atirou-se à frente de um cavalo que competia e acabou morrendo. Cinco anos depois foi conquistado o voto no Reino Unido.

No Brasil o movimento das sufragistas foi liderado por Bertha Lutz, que retornou na década de 1910 ao país após um longo período no exterior e foi uma das criadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, instituição responsável pelas campanhas públicas pelo voto e por levar um abaixo-assinado (1927) ao Senado, solicitando a adesão do Projeto de Lei, que dava o direito de voto às mulheres. Este direito foi alcançado em 1932 a partir do novo Código Eleitoral brasileiro.

A primeira onda do movimento feminista tanto na Europa, Estados Unidos como no Brasil cessou a partir de 1930 e as ideias só se elevaram novamente em meados de 1960. Trinta anos separam a primeira revolução feminista da nova onda do movimento e

nesse momento as principais demandas de luta das feministas começam a focar nas discussões em torno do aborto, penas para casos de violências sexuais e agressão de toda ordem, física, psicológica, verbal, na equidade de gêneros e liberdade sexual e no mercado de trabalho.

O movimento feminista de segunda onda “deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres” (PEDRO, 2005, p. 79). Nesse período foi lançado a pílula anticoncepcional, a qual foi uma grande conquista naquele momento para aquelas mulheres.

Nessa época a politização se torna muito frequente e diante disso um dos lemas do feminismo resume-se em “o pessoal é político”⁸. Falava-se muito em democracia, direitos, política e etc, entretanto o que de fato acontecia nos casamentos e seios familiares permanência intacto diante desses discursos, pois mulheres eram agredidas, violentadas, e ofendidas e nada era feito. Siqueira (2015), sobre essa circunstância, afirma que:

O ditado popular segundo o qual “em briga de marido e mulher, não se mete a colher” se encaixa bem nesse contexto. A reivindicação das feministas era, portanto, bastante voltada a questões de violência sexual e familiar contra a mulher, alegando-se que era uma questão a ser publicamente discutida e solucionada. (SIQUEIRA, 2015, p.336).

Duas obras tiveram relevância significativa para as mulheres da segunda onda, A primeira delas é *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (1949). Reis (2008) relata que:

Para mergulhar no universo dessa obra polifônica, é preciso escolher entre vários itinerários. O segundo sexo é um ensaio sobre a construção da condição feminina; trabalha com o discurso de diferentes disciplinas, com representações sobre a mulher na literatura, com o imaginário coletivo. (REIS, 2008, p.50).

Nessa obra, Beauvoir discorre sobre uma questão relevante: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Posto que:

Do mesmo modo, as mulheres, quando se lhes confia uma menina, buscam, com um zelo em que a arrogância se mistura ao rancor, transformá-la em uma mulher semelhante a si própria. E até uma mãe generosa que deseja sinceramente o bem da criança pensará em geral que é mais prudente fazer dela uma “mulher de verdade”, porquanto

⁸ Carol Hanisch foi a responsável por esse slogan em um ensaio com o mesmo nome, publicado em 1969 <http://carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>

assim é que a sociedade a acolherá mais facilmente. Dão-lhe por amigas outras meninas, entregam-na a professoras, ela vive entre matronas como no tempo do gineceu, escolhem para ela livros e jogos que a iniciem em seu destino, insuflam-lhe tesouros de sabedoria feminina, propõem-lhe virtudes femininas, ensinam-lhe a cozinhar, a costurar, a cuidar da casa ao mesmo tempo em que da toilette, da arte de seduzir, do pudor; vestem-na com roupas incômodas e preciosas de que precisa tratar, penteiam-na de maneira complicada, impõem-lhe regras de comportamento: “Endireita o corpo, não andes como uma pata”. Para ser graciosa, ela deverá reprimir seus movimentos espontâneos; pedem-lhe que não tome atitudes de menino, proíbem-lhe exercícios violentos, brigas: em suma, incitam-na a tornar-se, como as mais velhas, uma serva e um ídolo. (BEAUVOIR, 1949).

Quando se nascia do sexo feminino, tinha que aprender a gostar de coisas “femininas”, as mulheres não eram estimuladas a serem independentes, e sim a aptas apenas para se casar e viver para os filhos e marido.

O Segundo Sexo questiona muitos tabus em torno da mulher: a) revolucionou o cenário daquele período; b) mostrou a mulher como ser autônomo e livre; e c) tratou de temas complexos para o momento como a maternidade, o casamento e a natureza feminina. A autora garante não existirem qualidades, valores e modos de vida específicos das mulheres, sendo algo inventado pelos homens para as mulheres continuarem oprimidas: “não se trata para a mulher de se afirmar como mulher, mas de se tornar-se seres humanos na sua integridade” (BEAUVOIR, 1949).

Outra obra relevante foi a *Mística Feminina* de Betty Friedan, lançado em 1963. Nele a autora entrevistou mulheres as quais seguiam as imposições da época (dedicação exclusiva às atividades domésticas). O livro mostra que a mulher foi mistificada sendo colocada impreterivelmente como mãe e esposa zelosa, anjo do lar. Com o passar dos anos, a mulher se sentia fracassada e acabava desenvolvendo diferentes distúrbios psicológicos como depressão e consumismo, este último muito aguçado pelas grades marcas. Sobre a obra *Mística Feminina*, Duarte (2006) afirma que a autora

analisou, em seu livro, como as mulheres americanas estavam se casando cada vez mais jovens e como iam cada vez menos à universidade, com obsessão durante toda a vida pela condição de objeto belo, preocupando-se em adaptar seu corpo e seu rosto às modas. A cozinha configurava-se como habitat 'natural' da mulher, daí decorrendo todo o esforço de decoradores e da indústria de eletrodomésticos para convertê-la em um lugar agradável. O lar, como referência maior, era o lugar de onde as mulheres saíam apenas para comprar, levar as crianças à escola ou acompanhar seus maridos a reuniões sociais. As mulheres viam esses problemas, quase sempre,

como falhas no seu matrimônio. Que espécie de mulher se era, se não sentia uma mística realização encerrando o chão da cozinha?, provocava Friedan. Não ajustar-se ao papel de feminilidade, ao papel de mãe e esposa, era o tal "problema sem nome", afinal. (DUARTE, 2006, p. 03).

A partir da publicação desses dois ensaios, inicia-se uma leve distinção entre sexo e gênero, em que o primeiro é uma característica biológica e o segundo uma construção social. Scott (1989, p. 02) diz que “as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos”.

Nesse período histórico também surgiu de forma suave o movimento feminista negro e lésbico, pois essas mulheres não se sentiam representadas pelo feminismo. As mulheres negras sofriam/sofrem uma opressão/preconceito tripla: por ser mulher, de classe social baixa e negra, sendo assim diminuída e impedida de frequentar alguns espaços sociais.

Bell Hooks, uma das maiores pensadoras do feminismo negro, em seus discursos afirma “Eu sou uma feminista negra. Eu reconheço que meu poder e minhas opressões resultam de minha negritude e de meu gênero, portanto minhas batalhas nessas duas linhas de frente são inseparáveis”.

As mulheres lésbicas também não se sentiam parte do movimento feminista da segunda onda. Portanto, seguindo os passos das mulheres negras criaram uma nova vertente.

[...] a lésbica política foi uma categoria criada no seio do movimento feminista da década de 1970, quando as mulheres, em sua avalanche de críticas dirigidas ao patriarcado, mostravam sua recusa ao sistema de denominação heterossexual. Muitas feministas se declaravam lesbianas, mesmo tendo relações heterossexuais como uma forma de recusar o patriarcado e os sistemas de denominação das mulheres pelos homens. (LESSA, 2007 p.71)

O movimento feminista lésbico se organizava com propósitos políticos e sociais para acabar com o isolamento, com as ideias retrogradadas de que tinham problemas mentais e os castigos na forma de estuprosexuais.

No Brasil a segunda onda do movimento feminista teve como demanda a luta contra o regime militar.

No Brasil, a década de 1960 teve uma dinâmica diversa em relação ao resto do mundo. O país, nos primeiros anos da década, teve grande efervescência: a música revolucionava-se com a Bossa Nova, Jânio Quadros, após uma vitória avassaladora, renunciava, Jango chegava ao poder, aceitando o parlamentarismo, a fim de evitar um golpe de estado. O ano de 1963 foi de radicalizações: de um lado, a esquerda partidária,

os estudantes e o próprio governo; de outro, os militares, o governo norte-americano e uma classe média assustada. Em 1964, veio o golpe militar, relativamente moderado no seu início, mas que se tornaria, no mitológico ano de 1968, uma ditadura militar das mais rigorosas, por meio do Ato Institucional n. 5 (AI-5), que transformava o Presidente da República em um ditador. (PINTO, 2010 p. 16)

Enquanto nesse período as mulheres dos Estados Unidos e da Europa viviam em um ambiente favorável para manifestações e atos que reivindicassem sua liberdade, seus direitos e suas vontades, o Brasil encontrava-se em um momento de repressão e censura da luta política na qual os grupos os quais possuíam ideias diferentes de quem estava no poder eram obrigados a sobreviver como clandestinos, coagidos, agredidos e assassinados. Na década de 1970, ainda no regime militar e diante de toda a limitação e opressão que o país se encontrava, teve início as primeiras manifestações feministas no Brasil.

O terceiro momento de grande efervescência do feminismo iniciou-se em 1990 com a intenção de responder as falhas do feminismo de segunda onda e aperfeiçoar algumas vertentes surgidas nos momentos anteriores. Assim, a terceira onda tem como objetivo incluir um grupo diversificado de mulheres fora dos padrões de beleza impostos pela sociedade e etc – negras, lésbicas, trans e pobres. Gregori (2017) versa sobre essa pluralidade:

[...] além de diferentes modos de organização, de diversas expressões e correntes políticas, o feminismo também sustenta distintas visões teóricas e posicionamentos políticos. Essa variedade, ao passo em que realça o protagonismo, a pluralidade e diversidade do feminismo, também remete a muitos desencontros entre as entidades e as participantes de suas lutas. Inclusive, algumas problemáticas nunca chegaram a ter uma consonância dentro do movimento, estando visíveis durante toda a sua história e persistindo até os dias atuais. (GREGORI 2017 p, 62)

Nesse período surge a *Interseccionalidade* e/ou o feminismo interseccional, o qual atende a diversidade, pois: a) na primeira onda se tratava basicamente a questão de gênero e na sua grande maioria as feministas eram brancas, classe média/ alta, hétero, cisgênero e b) na segunda onda as mulheres brancas também predominavam no movimento, algumas sendo professoras universitárias. Por essa ausência de representatividade, como já foi posto, surge o feminismo negro e lésbico, todavia ainda de maneira bem tímida.

Davis (2008) disserta sobre o que é a interseccionalidade:

A interseccionalidade inicia um processo de descoberta, nos alertando para o fato de que o mundo a nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós poderíamos antecipar. (...). Ela não provê orientações estanques e fixas para fazer a investigação feminista (...). Ao invés disso, ela estimula nossa criatividade para olhar para novas e frequentemente não-ortodoxas formas de fazer análises feministas. A interseccionalidade não produz uma camisa-de-forças normativa para monitorar a investigação (...) na busca de uma ‘linha correta’. Ao invés disso, encoraja a cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses seguindo os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável (DAVIS, 2008, p. 79 apud HENNING, 2015 p. 99).

Apesar do termo *interseccionalidade* apresentar-se somente em 1989, utilizado pela feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw, há autores os quais afirmam que a preocupação em unificar diferença e desigualdade social é bem mais antiga e se mostrava presente já no período da primeira exaltação feminina. Sobre essa questão Brah (2007) disserta que

Durante a década de 1830, por exemplo, as mulheres estadunidenses se tornaram cada vez mais ativas no movimento abolicionista [...] A primeira sociedade feminina anti-escravagista foi formada em 1832 por mulheres negras, seguidas por sociedades similares estabelecidas por mulheres brancas de outros locais. (BRAH, 2007, p. 249 apud HENNING, 2015, p. 8)

Em 1851 uma mulher afro-americana que fora escravizada fez um discurso comovente na Convenção dos Direitos das Mulheres, em Akron, Ohio. Sojourner Truth em sua narrativa refletiu sobre as desigualdades que a cercavam bem como a diversas mulheres negras da sua época.

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam

isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”). É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida? Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso. Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem. Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer. (TRUTH 1851, p. XX)

A partir desse discurso intenso e com extrema representatividade, Brah e Phoenix (2004), afirmam que as questões as quais unem as diferenças e desigualdades e que (re) surgiram em 1970 já estavam existentes nessa fala havia mais de um século.

É notório que esse terceiro momento foi caracterizado por diversos questionamentos ao movimento feminista. As mulheres com o olhar cada vez mais crítico observaram o próprio movimento e essas análises permitiram o surgimento e a redefinição de ideias e estratégias para as falhas das ocasiões anteriores.

4. O MOVIMENTO FEMINISTA E AS MULHERES COM DEFICIÊNCIA

A história das Pessoas com Deficiência⁹ é caracterizada por constante discriminação. Por muitos anos essas pessoas foram marginalizadas, negligenciadas, vítimas de preconceitos, proibidas de trabalhar, foram postas a uma educação precária. Almeida (2011) afirma que não é a deficiência que limita o ser humano, mas sim as barreiras:

Um corpo com impedimentos representa a diversidade humana no tocante às formas de habitar um corpo, sejam elas físicas, intelectuais ou sensoriais. Porém não é o corpo com impedimentos que restringe o pleno exercício do indivíduo na sociedade, mas as barreiras físicas e atitudinais. Nesse sentido o conceito de deficiência é complexo, pois, ao reconhecer o corpo com impedimentos, também se reconhece que há

⁹ Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a 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, p. 01)

discriminação e preconceito na estrutura social em que a pessoa com deficiência está inserida. (ALMEIDA, 2011 p.21)

Por décadas as pessoas com deficiência tiveram que seguir o que foi imposto para elas e presumindo uma limitação foram segregadas pela sociedade. Figueira (2008) afirma que essas atitudes são culturais, pois

As questões que envolvem as pessoas com deficiência no Brasil – por exemplo, mecanismos de exclusão, políticas de assistencialismo, caridade, inferioridade, oportunismo, dentre outras – foram construídas culturalmente (FIGUEIRA, 2008, p.17. *apud* GARCIA, 2011).

Conduzindo o diálogo sobre deficiência aliada ao gênero, o IBGE (2010) revela que o número de pessoas com deficiência no Brasil é 45.606.048 (23,9%), sendo 25.800.681 (26,5%) são do sexo feminino. Os dados ilustram as mulheres duplamente atingidas por seu gênero e sua deficiência e como essa vulnerabilidade pode ter uma proporção maior levando-se em consideração questões de raça, classe social, sexualidade e etc., as quais inviabilizam o exercício de seus direitos e de cidadania.

Almeida (2011) versa sobre tal distinção:

A mulher com deficiência sofre discriminação pela relação de gênero, pela submissão, pelo controle do corpo e também pela deficiência, podendo não ser vista como um sujeito de direito e igualdade com as pessoas sem deficiência e tornando-se um objeto de caridade, castigo divino ou expressão de opressão de um “corpo anormal” (ALMEIDA, 2011, p.28)

Essa situação de inferioridade vivida pelas mulheres com deficiência é encontrada em todos os lugares, públicos e privados, como por exemplo: os postos de saúde sem profissionais qualificados para atender as particularidades das mulheres com deficiência, as delegacias da mulher e casas de apoio marcadas constantemente pela falta de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal.

A discriminação e preconceito vividos pelas mulheres com deficiência revelam pensamentos errôneos em torno dessas mulheres por meio de opiniões como as quais veem como pessoas que não podem cuidar de si mesmas, não podem ter filhos e não podem ter experiências sexuais.

Fatine Oliveira, mulher com deficiência, concedeu em 2018 uma entrevista ¹⁰ para o site Mídia Ninja na qual afirmou que:

¹⁰ Disponível em: <http://midianinja.org/fatineoliveira/seu-feminismo-inclui-mulheres-com-deficiencia/>
Acesso: 19.03.19

Todo mundo é visto como pessoa com desejos, pensamentos, anseios e demais sentimentos. Ao contrário, pessoas com deficiência são diagnósticos, objetos, não seres humanos. Apesar dos direitos garantidos por lei, ainda não temos a potência de nossas decisões, nossas autonomias são questionadas em detrimento de nossas capacidades corporais. (OLIVEIRA, 2018)

Além desses pensamentos retrógrados, as mulheres com deficiência possuem maior dificuldade do que as demais mulheres para introduzir-se na educação básica, nas universidades, na qualificação profissional e no mercado de trabalho. De acordo com Almeida (2011) essas mulheres também estão mais suscetíveis à violência física e sexual devido às informações não serem acessíveis e/ ou não chegarem até elas.

Há desigualdades de poder no campo da deficiência que não serão resolvidas por ajustes arquitetônicos. Apenas princípios da ordem das obrigações morais, como o respeito aos direitos humanos, serão capazes de proteger a vulnerabilidade e dependência experimentada por muitos deficientes. (DINIZ, 2007 p. 70)

As mulheres com deficiência não se sentem representadas pelo movimento feminista nas pautas, nos debates e nas rodas de conversa, espaços nos quais raramente se fala acerca da temática e poucas feministas se propõem a dialogar e levar informações até essas mulheres.

Mariana Silva é mulher com deficiência e em seu blog há um texto com o título “Feministas com deficiência: onde estão?”¹¹ no qual ela discute sobre o descaso para com as mulheres deficientes.

[...] Mas tenho um incomodo que vim trazer hoje para vocês: sempre se fala sobre os negros, pessoas LGBTQI+, mulheres trans, mulheres gordas ... Essas pessoas em situação de vulnerabilidade sempre são citadas e mencionadas nesses posts. As lutas sempre são por elas e para elas. Mas quem se lembra das mulheres com deficiência? Na boa, não vejo muitas manifestações virtuais que nos incluam. Fico de cá, do meu lugar de fala de mulher com deficiência, pensando porque raios nós não somos citadas nos discursos virtuais se nossa existência é tão frágil como a de vocês. (SILVA, 2018)

É importante ressaltar que esse esquecimento não é apenas no movimento feminista, pois a supracitada Fatine em sua entrevista afirma que “não importa o nome,

¹¹ Disponível em: https://medium.com/@marianasilva_4812/feministas-com-defici%C3%Aancia-onde-est%C3%A3o-366fb206cd62 Acesso em: 19.03.19

pauta ou o que for. Nenhum movimento insere pessoas com deficiência em suas falas. É como se nossa realidade fosse um caso à parte” (OLIVEIRA, 2018). A sociedade ainda pensa que falar de mulher com deficiência se resume apenas à presença de rampas e de escadas.

Outro exemplo desse apagamento que as mulheres com deficiência sofrem é em torno da figura de Frida Kahlo, muito utilizada no movimento feminista por sua história inspiradora, por ter sido uma mulher a qual lutou para conquistar seu espaço. Entretanto uma das causas mais relevantes a colaborar para a artista ser essa figura de forte foi ignorado completamente, a sua deficiência.

Vale ressaltar que é indispensável o apoio das feministas sem deficiência para empoderar as mulheres com deficiência. O movimento precisa pensar nessas mulheres e nas acessibilidades necessárias ao organizar uma palestra, uma passeata, uma roda de conversa entre outras. Precisa-se que as ações tenham um intérprete de libras, que os locais sejam acessíveis e que haja audiodescrição quando necessário, mas sobretudo que essas mulheres sejam ouvidas e tenham o seu lugar de fala garantido. Outro ponto significativo é que essas mulheres sejam donas de suas vidas, possuam amor próprio, aceitem o seu corpo, sejam independentes financeiramente, tenham estabilidade emocional e sejam felizes.

5. FEMINISMO SURDO

A comunidade Surda brasileira faz parte de um grupo minoritário que demarca sua diferença pela Libras. É na diferença linguística que os surdos e surdas se unem e reconhecem sua identidade. Todavia, segundo Skliar (2006), os surdos foram vistos e representados por muito tempo enquanto seres inferiores, posto que a ausência de um sentido (audição) possibilitou o selo da anormalidade. Assim,

Os surdos sofreram muito através das representações dos ouvintes, representações colonialistas que narravam a surdez como uma deficiência passível de medicalização e de normalização. As línguas de sinais não eram reconhecidas e os surdos eram obrigados a aprender a falar a partir de uma perspectiva oralista. (KLEIN; FORMOZO, 2007 p. 3)

As representações marginalizadas sobre o sujeito surdo são enraizadas na deficiência, isto é, numa visão clínica patológica. No momento em que o surdo começa a ser visto/representado pela sua língua (Libras), ou seja, dentro campo socioantropológico, marca-se a diferença única e exclusivamente na questão linguística. Todavia, e as outras diferenças como: gênero, classe, cultura, etc.?

Assim, este artigo versa sobre a diferença linguística e de gênero do ser surdo.

Não há muitos estudos que unam a questão do gênero com a surdez. Tal questão está começando a ser discutida entre os surdos no Brasil, que tinham (e ainda têm) outros assuntos em sua pauta de reivindicações, como a divulgação da Libras – Língua Brasileira de Sinais –, o acesso à informação (exigência de filmes brasileiros e de programas de TV com legendas ou com janelas de interpretação na língua de sinais), à educação, à saúde pública e ao mercado de trabalho. (KLEIN; FORMOZO, 2007 p, 2)

Nesse aspecto, o histórico de subordinação das mulheres surdas é semelhante ao das mulheres ouvintes, pois elas também foram proibidas de estudar e não tinham o direito de decidir sobre a própria vida, por outras pessoas acharem que elas não tinham capacidade de autonomia, sendo injustiçadas e excluídas.

A mulher surda, pertencente a dois grupos com minorias de direitos, é duplamente oprimida. Ela é vista pelo senso comum como “coitadinha” ou indefesa, de modo que a misoginia perpetuada na sociedade é somada ao ouvintismo, opressão sofrida pelos surdos em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Dessa forma, envolta de tantas imagens de si, do que é ser surda, do que é ser mulher, vive duplamente a dificuldade de construir sua própria identidade e autonomia. É colocado em xeque seu entendimento, sua independência, sua capacidade de comunicar-se e relacionar-se socialmente, de indignar-se, de pensar e de viver normalmente. (RIBEIRO, 2017 p. 7).

Apesar da dupla vulnerabilidade, existe um grupo de Surdas que conquistou seu espaço e esteve na linha de frente para o progresso da comunidade Surda, organizando-se na tentativa de informar outras mulheres surdas.

Houve muitas outras mulheres líderes que contribuíram na história de Surdos, dentre elas destaco a mestrandia de linguística da UFSC, Shirley Vilhalva, de Mato Grosso do Sul. A primeira diretora surda de uma escola de surdos pública no Brasil. É autora de várias publicações, entre elas o livro “Recortes de uma vida: Descobrimo o amanhã”. Recebeu a medalha educação BPW CG do projeto “O mestre que marcou minha vida” e atualmente faz pesquisas voltadas aos índios surdos brasileiros. (STROBEL, 2007 p.22)

Somando-se à militância, Vilhalva também é responsável por promover eventos feministas em conjunto com a Dr^a Gladis Perlin, professora surda da UFSC.

Ela entrou em contato com outras surdas brasileiras para propor um evento que teve como nome de I Encontro Latino Americano de Mulheres Surdas, que foi realizado em Belo Horizonte em 2004. Esse encontro foi organizado pela Dr^a Gládis Perlin, educadora e militante surda, e lá foram discutidas as lutas e movimentos das mulheres surdas para quebrar o paradigma de a mulher ser submissa ao marido, tendo igualdade entre homens e mulheres. (KRAUSE, 2017 p. 02)

Esse encontro teve como finalidade organizar um movimento a favor das mulheres surdas por meio de diálogos os quais trouxessem a realidade dessas mulheres e a busca por subsídios para garantia de seus direitos básicos como saúde, educação, sexualidade, política e cidadania.

Perlin e Vilhava representaram a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) na Consulta Nacional para as Mulheres com Deficiência e Mulheres Ciganas. Nesse encontro foram feitas sugestões aos órgãos responsáveis, sobre iniciativas que poderiam ser tomadas para firmarem-se políticas públicas as quais atendessem as demandas das mulheres surdas. Perlin e Vilhava (2016) afirmaram que

A inclusão das mulheres surdas será muito mais prática se desenvolvida conjuntamente com a Secretaria de Políticas para as Mulheres, que se constitui em um espaço de esperança para o empoderamento da mulher surda. Ela atua de forma conjunta com os Ministérios da Justiça, da Saúde, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Trabalho e Emprego. (PERLIN; VILHAVA, 2016, p. 2)

Diante desse cenário, é fato que as mulheres surdas na atualidade já possuem acesso às informações e à educação, já ocupando o ensino superior, o mercado de trabalho, entre outros espaços, notando-se uma clara evolução. Entretanto ainda é necessário empoderar cada vez mais as mulheres surdas para que todas tenham acesso aos seus direitos e possam fazer as suas escolhas. Perlin e Vilhalva (2016, p. 2) afirmam que “O desconhecimento referente à educação das meninas e adolescentes surdas afeta principalmente a mulher surda do interior.”

O acesso às informações nas diversas áreas impede muitos casos de violência, negligência e abusos, até mesmo de família preocupadas que superprotegem essas meninas/mulheres.

Em nosso contato com surdas, já ouvimos vários e tristes relatos de mulheres que foram abusadas sexualmente por homens ouvintes, que ficaram impunes devido à dificuldade de as surdas se comunicarem com os familiares. Também a falta de informação a respeito da sexualidade provocou várias gestações indesejadas. (KLEIN; FORMOZO, 2007, p 4).

É necessário oferecer elementos para o empoderamento feminino surdo como: a) na saúde: possibilitando vídeos em Libras sobre a importância do cuidado com a saúde das mulheres (PCCU, MAMOGRAFIA, PRÉ-NATAL), intérpretes nas consultas, já que na maioria das vezes quem acompanha está mulher é um familiar que não passa as informações completas; b) na segurança: recursos contra a violência e abusos, como delegacia da mulher com profissional intérprete, a divulgação das leis que amparam as mulheres em língua de sinais e; c) na educação: círculos de palestras sobre o feminismo das mulheres com deficiência e a marcação das diferenças surdas para além da língua, mas sim, neste caso, para as questões de gênero. Assim, são inúmeros os impulsos os quais podem ser obtidos para esse empoderamento.

6. SINALIZAÇÃO DAS MULHERES SURDAS

Neste tópico evidenciam-se os resultados da pesquisa decorrente das entrevistas realizadas com mulheres surdas moradoras do Município de Igarapé Miri. Os dados adquiridos foram analisados com base nos estudos sobre o movimento feminista e as mulheres com deficiência, mais especificamente com mulheres surdas, buscando refletir sobre a (in) visibilidade destas no movimento feminista, não desconsiderando as relações e possíveis contribuições das mulheres ouvintes feministas para o empoderamento da mulher surda.

Cabe ressaltar que a análise partiu da exposição do vídeo “Sou Surda, Sou Mulher”, o qual traz mulheres dialogando sobre suas experiências surdas femininas, sobre suas intempéries, suas dificuldades e suas conquistas cotidianas. A escolha do mesmo se deu enquanto método de aproximação entre pesquisadora/pesquisadas partindo da valorização de um vídeo sinalizado.

6.1 Da invisibilidade ao protagonismo da mulher surda

O desenvolvimento desta categoria permeia as representações das entrevistadas acerca do entendimento e das concepções destas sobre o vídeo, aqui já mencionado, e a compreensão de ambas entrevistadas sobre a complexidade de ser mulher deficiente no Brasil.

| SUJEITOS | PERGUNTA - O que vocês perceberam a partir do vídeo? |
|----------|---|
| Betty | [...] trata sobre a representação da sociedade sobre as dificuldades que a mulher surda vivencia, porque não é fácil, esse sentimento. Elas mostram que precisamos ter valorização com o objetivo de nos empoderarmos. As pessoas em si olham as mulheres e discriminam mulheres surdas e ouvintes colocam a mulher num lugar de subalternização, mas não é assim todos nós somos iguais. |

| | |
|---------------|--|
| Simone | [...] é que as mulheres querem direitos iguais, devendo ser: no trabalho, na família, na relação, na escola, todas lutam por direitos iguais tanto faz a mulher surda quanto a mulher ouvinte. |
|---------------|--|

Fonte: elaboração das autoras

As entrevistadas compreenderam a relevância do vídeo para as mulheres surdas, pois este tem como propósito construir uma identidade empoderada nas mesmas, buscando por igualdade dessas mulheres em diversos locais e a garantia de seus direitos.

Betty ressalta a valorização da mulher surda para o seu empoderamento. Desse modo, para o empoderamento feminino Surdo, Ribeiro (2017, p. 8) afirma que “A solução para o empoderamento das mulheres surdas, de modo a permitir a construção de suas identidades e autonomia intelectual e material, permanece em aberto”. A construção do empoderamento das mulheres surdas é uma evolução a qual precisa do auxílio de mulheres que já tem autonomia para essa construção, pois além de liberdade financeira a mulher precisa de independência emocional.

As mulheres sofrem diversas distinções no país como desigualdade salarial, relacionamentos abusivos, violência doméstica, abusos, etc. A realidade é que as relações de poder entre homem e mulher são desiguais e partindo dessas desigualdades surge uma série de desafios para as mulheres se constituírem e terem sua emancipação.

Deste modo quando questionadas sobre como é ser mulher no Brasil, ambas as entrevistadas discorreram sobre essas discriminações, dificuldades e violências que mulheres sofrem no país.

| SUJEITOS | PERGUNTA - Hoje é fácil ser mulher no nosso País? |
|-----------------|--|
| Betty | Ser mulher hoje não é fácil, porque ela sofre muito, porque ela sofre preconceito e violência, mas ela precisa se empoderar, ela não é um sexo frágil, ela precisa se buscar e ampliar seu meio para que ela consiga sua igualdade, por isso ela precisa trabalhar e precisa ser valorizada na família. O homem não é superior à mulher os direitos devem ser iguais, precisam respeitar uns aos outros. |
| Simone | mulher ela sofre sim, e as vezes fica presa na casa pela relação, talvez seja por falta de informação por quais direitos ela tem, num casamento quando ela é violentada, talvez seja um fato de ela não saber que pode denunciar, acionar pelo disk denuncia, então por essa falta de informação talvez ela não saiba que tem esses direitos iguais |

Fonte: elaboração das autoras

Betty salienta a necessidade de a mulher ter sua independência. Guedes e Fonseca (2011, p.02), corroborando com o pensamento da entrevistada, discorrem sobre a relevância da autonomia: “[...] ao visibilizar o resgate da produção de uma necessidade para as mulheres oprimidas: a necessidade de liberdade e autonomia como condição imprescindível para sua plena existência enquanto sujeitos de direitos”. Portanto, para as

mulheres terem a possibilidade de fazer suas escolhas e garantir seus direitos é fundamental a autonomia.

Simone pontua a questão da informação, pois muitas mulheres ainda desconhecem os seus direitos, as leis que as protegem e casas de apoio para casos de violência, por exemplo, devido à ausência de informações. Cortês, Luciano e Dias (2012) tratam sobre a importância de difundir as notícias para as mulheres surdas no sentido de combater a violência por elas sofrida.

Um dos grandes desafios nas ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres é a visibilidade do fenômeno, por isso é essencial disseminar a informação para prevenir e publicizar a violência, alicerçada em profundas desigualdades de gênero na sociedade. (CORTÊS; LUCIANO; DIAS et. 2012 p.01).

Para além de informes sobre os direitos das mulheres, a informação é relevante para desconstruir a cultura machista, a cultura do estupro e o patriarcalismo que a sociedade ainda carrega. A informação deve ser usada como ferramenta para combater as discriminações. O quadro a seguir trata das falas sobre a intolerância sofrida por ser mulher.

| SUJEITOS | PERGUNTA - Alguma vez já aconteceu de vocês se sentirem discriminadas por serem mulheres? |
|---------------|---|
| Betty | Sim, antes por ser mulher surda, parece que tinham um preconceito e se afastavam de mim, os ouvintes saiam e eu por ser mulher surda ficava isolada, parece que tinha um preconceito e eu ficava calada não falava nada, a comunicação também era difícil porque elas não sabiam línguas de sinais e se soubessem ficaria mais fácil, mas o que acontecia é que elas oralizavam e eu não compreendia nada e eu estava muito triste. Por isso, e eu comecei a dizer que precisa ter igualdade entre mulheres surdas e mulheres ouvintes com meio da base da língua de sinais para que essa comunicação aconteça. |
| Simone | [...] talvez tenha sentido esse preconceito, digamos que para participar de algum evento, em relação de não ter o apoio do intérprete e faltar ali a questão da acessibilidade, então eu acredito que seja nesse sentido aí. Procurar igualdade com base na acessibilidade. |

Fonte: elaboração das autoras

As entrevistadas relataram terem passado por duplo preconceito por serem mulheres surdas e o preconceito linguístico. A lei a qual oficializa a língua de sinais no Brasil está prestes a completar 18 anos. Entretanto é notório o descaso com a língua e com a comunidade surda, pois apesar da legislação vigente pouco se fez para tal

comunidade e a falta de informação acarreta no preconceito e marginalização sofrida pelos surdos.

Desta forma quando pensamos em “preconceito linguístico”, relacionado à LIBRAS, estamos querendo dizer que a Surdez, vista como “deficiência”, tem a ver com uma construção social inspirada em uma visão de mundo ouvinte acerca do corpo humano. Olhar para a Surdez com apenas nossa visão de ouvinte pode criar interpretações equivocadas acerca da real percepção do sujeito surdo sobre o mundo. (SOUZA; GEDIEL; GONÇALVES et.al, 2013 p. 5)

Simone pontua a falta de intérpretes nos eventos, um recurso fundamental para a inclusão das mulheres surdas. Muitos eventos feministas não são acessíveis a essas mulheres, pois não têm a presença desse profissional e assim as mulheres surdas não possuem acesso às informações que está sendo exposta.

De acordo com Perlin e Vilhalva (2016, p. 151)

[...] como usuárias de uma língua diferente do português, usuárias de língua visual, estamos com dificuldades de acessibilidade em um mundo acessível aos ouvintes. A acessibilidade é dificultada por serem poucas as informações visuais e isso carece à mulher surda. Os relatos de experiências tristes se acumulam. A falta de tradução é imensa em seu rol. A falta de tradução para a língua de sinais acontece em diversos espaços, como na saúde, na educação, no trabalho, no espaço de segurança, enfim, na sua trajetória de vida. Assim sendo, os relatos são dramáticos.

Os ouvintes não possuem dificuldades para terem acesso às informações para participarem de palestras, para solicitarem algum auxílio, para ir a uma consulta ou fazer uma denúncia, para a comunidade surda é mais difícil, pois essa comunicação não depende somente deles. O preconceito linguístico ainda é realidade, existindo muitos mitos em torno da língua de sinais e seus usuários, os quais não se resumem apenas a pontos linguísticos. A falta de conhecimento gera uma exclusão e discriminação para com o indivíduo surdo.

Assim observa-se no quadro abaixo no relato de Betty a materialização da discriminação dos ouvintes, pois os mesmos duvidavam da sua capacidade por ser surda, sendo que os surdos possuem as mesmas capacidades comunicativas que os ouvintes (QUADROS; KARNOPP, 2004).

| SUJEITOS | PERGUNTA - Dentro da comunidade Surda, vocês já se sentiram discriminadas por serem mulheres ? |
|---------------|---|
| Betty | [...] sim já aconteceu, meu sonho era jogar bola, e as pessoas ouvintes olhavam para mim e questionavam, como você vai jogar bola? Que comunicação é essa, não você não pode jogar bola porque você é surda, eu ficava isolada e muito triste, em outros lugares as mulheres iam juntas jogar bola, eu queria jogar, mas quando chegava na hora, era um caminho ruim, uma estrada ruim e nunca me chamavam. Marcavam entre si e eu nunca era convidada, eu me sentia excluída do processo e eu dizia: sim! Eu posso jogar bola, você precisa me valorizar! Porque eu sou mulher também e eu tenho as mesmas dificuldades você não pode ter preconceito comigo só porque eu sou mulher e surda, eu quero participar também, eu posso participar. |
| Simone | Bom, eu acredito que não eu nem sempre tive muita fluência na língua de sinais, mas alguns amigos me ajudavam e eu nunca senti um preconceito em si. |

Fonte: elaboração das autoras

Quando interrogadas sobre o preconceito na comunidade surda não houve relatos. Simone diz “nunca ter sentido preconceito”, entretanto nota-se que ela se pronuncia em relação à aquisição de Língua de sinais e não a questões de preconceito de gênero.

Os Surdos têm uma trajetória árdua e com muitas conquistas possíveis devido à união desse grupo para garantir seus direitos e construir a identidade e cultura surda. A oficialização da LIBRAS foi uma grande vitória para os surdos, pois é a principal característica da comunidade surda, a qual possui um posicionamento de militantes consistentes.

Martins (2008, p.02) aborda sobre a coletividade da comunidade Surda dizendo que o grupo de Surdos não se constitui “em uma minoria apenas por sua língua, mas por ser um grupo social organizado que luta por respeito e por seus direitos, assim como os negros e os índios. ” Essa organização social dos Surdos luta contra o preconceito linguístico, a discriminação do seu povo e a cada ano a comunidade fica mais imponente.

A relação entre gênero e língua é marcada na fala de Betty, na qual se encontra a dupla diferença (Mulher e Surda) sendo materializada na discriminação. De acordo com Rangel (2004) o estigma é construído a partir das representações sociais negativas sobre o outro (sujeito). Desse modo percebe-se que a entrevistada sofre discriminação não pelo seu gênero, posto que todas são mulheres, mas pela sua língua.

Tal pensamento se efetiva no momento em que Betty fala: “elas (ouvintes) marcavam de jogar bola entre si, mas nunca me chamavam”. Nota-se que a entrevistada percebe que a exclusão se dá pela sua deficiência e ao perceber tal ação diz: “eu sou

mulher também e eu tenho as mesmas dificuldades você não pode ter preconceito comigo só porque eu sou mulher e surda”.

Nesse contexto, fica nítido que as Representações Sociais – RS – dessas meninas acerca de Betty encontram-se no campo da normalidade, que é uma concepção de ser humano a qual ocorre quando se faz escolha de um modelo de corpo e de identidade ideais e requer que este seja arbitrariamente alcançados por todos os indivíduos, acarretando em discriminação e preconceito de quem não se enquadra, de quem não está na imposição estabelecida como ideal. (ANDRADE; SILVA, 2014, p. 67). No tocante à ação de Betty sobre elas no campo da alteridade, compreende-se este conceito quando o ser é “capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem”. (BETTO, 2000, p. 7). Percebe-se uma reivindicação à alteridade, ao direito à diferença, na seguinte fala: “Eu posso jogar bola, você precisa me valorizar! **Porque eu sou mulher também e eu tenho as mesmas dificuldades**, você não pode ter preconceito comigo, só porque eu sou mulher e surda. Eu quero participar também, eu posso participar! ” (Grifo nosso)

6.2 Representações sociais que as mulheres surdas mirienses fazem de si

Fonte: elaboração das autoras

| SUJEITOS | PERGUNTA- Você sente orgulho por ser mulher e surda? |
|----------|---|
| Betty | Bom , no passado eu me sentia muito limitada pelo olhar dos outros sobre mim, hoje eu tenho muito orgulho de ser mulher, negra e surda eu preciso ser valorizada e a sociedade precisa me respeitar, respeitar minha identidade, não pode me agredir fisicamente nem simbolicamente, eu tenho orgulho da minha condição da minha identidade e a Língua de sinais ela demarca a minha identidade nessa diferença eu posso participar livremente através dela. |
| Simone | Eu quando criança, me sentia triste, pelo fato da minha comunicação ser um pouco complicada, mas a medida em que eu fui estudando crescendo e conhecendo a língua de sinais, através dela fui percebendo os caminhos que me levavam hoje eu sinto muito orgulho, hoje se eu tivesse que escolher entre ser surda ou ouvinte, escolheria sim ser surda é prazeroso. |

Esta categoria trata das representações sociais que as surdas mirienses possuem sobre si, a forma como estas se narram e se representam enquanto sujeitas constituintes de uma dupla diferença. A mulher surda é negligenciada constantemente, pois diversos locais não possuem estruturas para o atendimento das pessoas surdas. As clínicas, hospitais, postos de saúde e delegacias não são acessíveis e a maioria dos profissionais não são bilíngues.

Klein e Formozo (2007, p. 04) abordam essa dificuldade na comunicação: “[...] já ouvimos vários e tristes relatos de mulheres que foram abusadas sexualmente por homens ouvintes, que ficaram impunes devido à dificuldade de as surdas se comunicarem”.

Devido a essa dificuldade na comunicação, as mulheres surdas são mais suscetíveis aos diversos tipos de abuso, pois, como afirmam McQuiller Williams e Porter (2010) apud Krause (2017, p. 5), a mulher surda tem “1,5 vezes mais chances de ser vítima de assédio sexual, agressão sexual, abuso psicológico e abuso físico do que as ouvintes”.

Assim quando questionada sobre a satisfação de ser mulher, a participante Betty expressa a tripla vulnerabilidade experiência por ser mulher, surda e negra. Mesmo há décadas se combatendo o racismo no Brasil, o preconceito racial ainda é muito presente na sociedade e com a internet esse crime ficou mais evidente.

De acordo com Walsh (2009, p. 15), a raça é “instrumento de classificação e controle social”. Assim, a matriz colonial é lugar central na racialização e a partir dela a diferença foi marcada com intuito de dominar, subalternizar e controlar grupos colonizados. Chaibue e Aguiar (2014, p.2) destacam que “apesar de não ser baseada em raça, a comunidade surda também vive atualmente uma situação de colonialidade, pois seu processo histórico, cultural e linguísticos são desvalorizados mediante um discurso multicultural”.

Nesse contexto Betty vivenciou exclusão por ser negra, mulher e surda. De acordo com Zago et.al (2016), esse preconceito contribui para a segregação, pois

[...] é possível perceber que no Brasil o preconceito e a discriminação ainda crescem de forma desordenada. Esta cultura contribui em muito com a segregação de inúmeras mulheres negras, pobres e deficientes, do convívio social, além da prática da violência simbólica. (ZAGO et.al, 2016, p.05)

A discriminação nas suas mais diversas formas ainda se faz presente no dia a dia e impede um convívio íntegro e harmônico, causando marginalização entre sujeitos dentro da sociedade. Nesse contexto, que identidade apresenta uma mulher, negra e surda?

Ciampa (1998) descreve que a identidade é construída na relação social com o outro. Assim, o autor coloca tal identidade em dois eixos conceituais: a *identidade pressuposta* e a *identidade metamorfose*. Com isso o autor elucida que “a ‘identidade pressuposta’ é considerada como dada e não como a ‘identidade metamorfose’ construída num processo social, histórico e contínuo de construção”. (OLIVEIRA, 2011, p. 171).

Assim, percebe-se que Betty vivenciou uma identidade pressuposta ao falar: “no passado eu me sentia muito limitada pelo olhar dos outros sobre mim”, isto é, o que os outros diziam ou representavam a ela por ser negra, mulher e surda. Oliveira (2011) destaca que “nessa perspectiva a identificação da pessoa com deficiência como ser ‘anormal’ ou ‘incapaz’ tem como base a sua identificação na ‘normalidade’ que é a ‘identidade pressuposta’ socialmente” (p.171).

Todavia Betty manifesta uma identidade metamorfose ao fazer um discurso empoderado, revelando o seu orgulho em ser uma mulher negra surda e a importância da língua de sinais para a construção desse posicionamento crítico, por ser a partir da língua ela afirma sua identidade enquanto mulher surda.

Somando-se a isso, Oliveira (2011, p. 175) infere que “a identidade como metamorfose se contrapõe à identidade substantivada por predicções que desqualificam o indivíduo e que, ao serem inferiorizadas, interferem em suas atividades sociais”. Nessa perspectiva a identidade metamorfose é vista enquanto transformação e demarca o sujeito enquanto um ser inacabado que em contato com o outro e com mundo se ressignifica e se empodera. Ribeiro (2017) retrata em sua obra que a mulher surda é oprimida duas vezes por ser mulher e surda. A opressão racista, sexista e capacitista é destacada na fala de Betty ao demonstrar um mosaico de sua identidade: “Tenho orgulho em ser mulher negra e surda”. Todavia, percebe-se que a opressão pelo prisma de Simone se aplica, somente, pelo viés da Língua.

De acordo com Oliveira (2015) muitos surdos foram oprimidos e excluídos socialmente por sua diferença linguística, o medo do outro que não ouve e possui uma língua diferente era a principal adversidade encontrada pelos surdos para sua inclusão na sociedade, na escola e na família. Assim, por muito tempo a barreira comunicacional foi tratada como único elemento que excluía o surdo. Tal afirmação materializa-se na fala de Simone.

Simone menciona a falta de comunicação como ancoragem e o isolamento e a tristeza como objetivação. A identidade pressuposta de Simone configura-se na ausência da Libras e na tentativa de se normalizar, ou seja, de tentar oralizar. No momento em que a mesma começa a estudar, conhecer e fazer uso da Libras percebe um outro caminho que a leva a uma identidade metamorfose, pois sente orgulho da sua constituição de identidade surda. E ainda pontua: “hoje se eu tivesse que escolher entre ser surda ou ouvinte, escolheria sim ser surda é prazeroso”.

Em síntese, destaca-se as seguintes Representações Sociais que as surdas mirienses fazem sobre si articulando com a constituição de suas identidades.

| Sujeitos/RS | Ancoragem | Objetivação | Identidades |
|-------------|-------------------------|--|-------------------------|
| Betty | Sentimento de Limitação | Por ser mulher negra e surda | Identidade pressuposta. |
| Simone | Falta de comunicação | Isolamento e tristeza | Identidade pressuposta. |
| Betty | Empoderamento | Orgulho em ser uma mulher negra surda | Identidade metamorfose |
| Simone | Libras | Acesso comunicacional e a compreensão das coisas | Identidade metamorfose |

Fonte: elaboração das autoras

Pensar na identidade de sujeitos surdos na ótica do próprio surdo é “tratar de produzir uma política de significações que gere um outro mecanismo de participação dos

próprios surdos no processo de transformação pedagógica, social, cultural e identitária. (SKLIAR, 2010, p.14).

6.3 Concepção de feminismo

Esta categoria trata sobre o entendimento e concepções das participantes acerca do movimento feminista e a relevância da internet para o empoderamento feminino. Como já abordado o movimento feminista combate todas as formas de violência sofrida sobre as mulheres e luta em busca da igualdade de gêneros. É um movimento plural, pois dentro do feminismo surgem outros grupos os quais se organizam a partir das suas reivindicações, experiências, demandas.

Uma ferramenta importante na atualidade para combater as arbitrariedades sobre a mulher são as mídias sociais, que têm desempenhado um papel importante para o empoderamento feminino, pois com a propagação da internet como meio de comunicação alternativo houve diversas modificações, entre elas culturais e sociais, por se abrir espaço para assuntos não expostos pelos meios de comunicação convencional.

Assim, surgem muitos sites, blogs, páginas no Facebook e canais no Youtube que falam abertamente sobre os mais variados temas, facilitando a divulgação e compreensão sobre a temática abordada na presente pesquisa. Somando-se a isso, Seabra (2017, p. 16) afirma que “a partir dessa facilidade em encontrar novas informações, as pessoas se depararam com termos que não são vistos na mídia tradicional, como o feminismo”.

Portanto, as mídias sociais contribuem com o feminismo por garantirem um alcance mundial das diversas vertentes do feminismo. Deste modo usou-se um vídeo disponível na plataforma Youtube para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa.

Nota-se na fala das entrevistadas que as mesmas têm um conceito formado acerca do Feminismo, contudo não fica claro se há em suas vivências uma práxis, uma ação ou militância acerca do feminismo que traga contribuições não só para elas, mas para a comunidade na qual residem.

| Sujeitos | PERGUNTA- O que você entende sobre a palavra FEMINISMO? |
|-----------------|---|
| Betty | Bom, feminismo ele tem o objetivo que é a valorização do empoderamento feminino, é a questão de direito e igualdade. É a mulher surda ter seus direitos garantidos e participar de qualquer comunidade, não ser menosprezada e ter a acessibilidade a qualquer comunidade. |
| Simone | Bom para mim, são direitos iguais como qualquer outra pessoa e com relação a mulher ser surda, ainda falta essa questão de divulgação, eu acredito que as mulheres surdas precisam dessa informação para elas poderem entender de fato o direito que cada uma delas têm, para poder mudar esse pensamento para um pensamento de igualdade |

Fonte: elaboração das autoras

Betty e Simone abordam em suas concepções o direito à igualdade, que deveria ser garantida por estar presente na carta magna do país, a constituição de 1988, no artigo 5, inciso 1: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (BRASIL, 1988).

No entanto a realidade mostra um contraste gritante nas relações entre os gêneros como em aspectos ligados a salários, às oportunidades e ao respeito.

Barboza et.al (2017) pondera sobre

A Constituição de 1988 coroou a igualdade de gênero, fulminando, de uma vez por todas, a odiosa disparidade de direitos assegurados às mulheres e aos homens, que as submetia aos poderes do homem provedor, seja o pai ou o marido. Contudo, no plano fático-social, a mulher continua sendo vítima de discriminação e preconceito e tem agravada sua situação de vulnerabilidade, tornando-se vítima, tanto em sua integridade física quanto em tudo que respeita à igualdade de oportunidades e condições no ambiente profissional. (BARBOZA et al, 2017 p. 28).

Assim, as mulheres continuam na sua trajetória de luta para garantir sua liberdade, seus direitos, autonomia, direito ao seu corpo, conquistando progressos. Ambas as participantes também dissertam sobre a mulher surda na concepção feminista. Betty afirma em sua fala que *“a mulher surda tem que ter seus direitos garantidos e participar de qualquer comunidade”*. Desse modo a mulher surda deve se tornar visível para o movimento feminista, sendo necessário a contribuição do feminismo para assegurar a emancipação das mulheres surdas.

Simone pondera a relevância da informação para as mulheres surdas, pois *“as mulheres surdas precisam dessa informação para elas poderem entender de fato o direito que cada uma delas têm”*. Entretanto, sabem-se que é necessário acessibilizar as informações para essas mulheres, posto que os surdos por pertencerem a uma comunidade linguística minoritária ainda não possuem acesso a todas as informações presentes na sociedade e não são atendidos pelos intérpretes de Libras em todos os espaços sociais. (OLIVEIRA, 2015)

Silva et.al (2017), discorre sobre a dificuldade das mulheres surdas em torno da informação.

Como usuárias de uma língua diferente do português, usuárias de língua visual, a mulher surda encontra dificuldades de acessibilidade em um mundo praticamente só acessível aos ouvintes. A acessibilidade é dificultada por serem poucas as informações visuais e isso carece à mulher surda. Os relatos de experiências tristes se acumulam. A falta de tradução é imensa em seu rol. A falta de tradução para a língua de sinais acontece em diversos espaços, como na saúde, na educação, no trabalho, no espaço de segurança. (Silva et.al, 2017 p.14).

Assim, as mulheres surdas são negligenciadas no decorrer de sua vida e colocadas em situações constrangedoras por serem diferentes e por não fazerem uso do português na modalidade oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, apesar dos avanços do percurso histórico de lutas e conquistas, as mulheres ainda são oprimidas, excluídas e violentadas. As pesquisas mostram que a mulher surda está muito mais vulnerável a essas opressões e várias outras. A ideia de incapacidade imposta à mulher surda pela sociedade ainda prevalece e elas são julgadas como incapazes de cuidar da sua própria vida, terem objetivos próprios e escolherem caminhos.

As mulheres surdas encontram diversas dificuldades na sua trajetória de vida: uma simples consulta é rodeada de dificuldade e fazer uma denúncia tem diversos obstáculos, por exemplo. Faz-se necessário garantir para as mulheres surdas os mesmos direitos que as mulheres ouvintes.

As mulheres surdas necessitam de políticas cujos elementos sejam voltados para a comunicação visual tendo em vista a diferença linguística dessas mulheres, em suma, o acompanhamento de intérprete em diversos setores públicos e privados, a exemplo: escolas, universidades, departamentos de saúde, delegacias, palestras, vídeos em Libras sobre as principais leis. A Libras é uma grande conquista da comunidade surda e é fundamental para o empoderamento feminino surdo.

Ressalta-se a relevância do movimento feminista dedicar-se às mulheres surdas para a construção da sua liberdade e autonomia, pois é fato que há um apagamento das mulheres surdas e com deficiência no feminismo. Assim é pertinente ressaltar que as mulheres surdas devem se organizar para dialogarem sobre o feminismo, sexualidade, capacitismo e outros assuntos relevantes para uma concepção política para assim de fato terem uma ação concreta na perspectiva de mudança de sua condição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Haynara Jocely. **Vulnerabilidade de mulheres com deficiência que sofrem violência**. Brasília-DF 2011

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BANDEIRA, Lourdes; MELO, Hildete Pereira. **Tempos e Memórias do Feminismo no Brasil**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. Disponível

em:<http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2010/titulo-e-memorias>

Acesso em: 10 jan. 2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2010.

BEDIN Gilmar Antonio, CITTADINO Gisele Guimarães, ARAÚJO Florivaldo Dutra de. **Poder, cidadania e desenvolvimento no estado democrático de direito** [Recurso eletrônico on-line]. Organização CONPEDI/UFGM/FUMEC/ Dom Helder Câmara; coordenadores: – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

BETTO, Frei. **Alteridade, subjetividade e generosidade**. Disponível em: < <http://www.freibetto.org/index.php/artigos/72-alteridade> >. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras –, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. **Ain't I A Woman? Revisiting intersectionality**. *Journal of International Women's Studies* Vol 5 (3), 2004.

CARMO, Cláudio Márcio do. **Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 64, p. 201-223, ago. 2016.

CHAIBUE, Karime; AGUIAR, Thiago Cardoso. **A colonialidade sobre o surdo**. Revista virtual de Cultura Surda. Ed. nº 13/setembro de 2014 – ISSN1982-6842. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20KARIME%20CHAIBUE%20e%20THIAGO%20CARDOSO%20AGUIAR.pdf> Acesso em: 28/02/2019.

CIAMPA, Antônio. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CÔRTEZ, Gisele Rocha; LUCIANO, Maria Cristiana Félix; DIAS, Karla Cristina Oliveira. **A Informação No Enfrentamento À Violência Contra Mulheres: Centro de Referência da Mulher “Ednalva Bezerra”: relato de experiência**. João Pessoa, v. 8, n. esp. p.134-151, 2012.

CHIZZOTTI, A. Pesquisas em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1998.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense 2007 (Coleção Primeiros Passos; 324 pp).

DUARTE, Ana Rita Fonte lês. **Betty Friedman: morre a feminista que estremeceu a América**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, vol., 14, nº 1Jan/Abr 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a15v14n1.pdf> Acesso em: 22/02/2019.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 165-

187, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v12n1/10.pdf> Acesso em: 22/02/2019

GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som - Um Manual Prático** (2008)

GUEDES, Rebeca Nunes; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. **A autonomia como necessidade estruturante para o enfrentamento da violência de gênero**. Rev Esc Enferm USP 2011; 45(Esp. 2):1731-1735 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45nspe2/16.pdf> Acesso: 20.02.19

GREGORI, Juciane de. **Feminismos e resistência**: trajetória histórica da luta política para conquista de direitos. Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 30, n. 2 – Jul./Dez. 2017.

HENNING, Carlos Eduardo. **Interseccionalidade e pensamento feminista**: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. Mediações, Londrina, v. 20 n. 2, p. 97-128, 2015.

KLEIN, Madalena; FORMOZO Daniele de Paula. **Gênero e Surdez**, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/225/172> Acesso em:15/02/2019

KRAUSE, Keli. **Feminismos surdos, deficiências e políticas públicas**. 2017 Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA2_ID1181_16072017175840.pdf Acesso em: 20/12/2018

LESSA, Patrícia **Lesbianas em movimento**: a criação de subjetividade (Brasil, 1979-2006). Brasília, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 61-77.

MIRANDA, D. M. **Apresentação da obra Reivindicação dos direitos das mulheres**. In.: WOLLSTONECRAFT, Mary. Reivindicação dos direitos das mulheres. Tradução e notas de Andreia Reis do Carmo. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MOSCIVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação**: reflexos e debates. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2015, 236f. [Dissertação de Mestrado].

- PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate:** o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *Revista História*, São Paulo, v.24, N.1, P.77-98, 2005.
- PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. **18**, n. **36**, p. 15-23, jun. 2010
- RABAY, Gloria. Freire; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Participação da mulher no parlamento brasileiro e paraibano. Democracia, Direitos Humanos e Gênero.** Org & Demo, Marília, v.12, n.1, p.81-94, jan./jun., 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Aline/Downloads/776-Texto%20do%20artigo-2843-1-10-20110706.pdf Acesso em: 09/01/2019
- RANGEL, Marly. **A pesquisa de Representação Social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais.** Aparecida São Paulo: Ideias e Letras, 2004.
- REIS, Ana Regina Gomes dos. **Do segundo sexo à segunda onda:** discurso feminista sobre a maternidade. Salvador, 2008
- RIBEIRO, Jéssica Akemi Kawano. **A identidade e a autonomia da mulher surda.** Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498229488_ARQUIVO_Modelo_Texto_completo_MM_FG.pdf Acesso em: 17/11/2018
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. Métodos de pesquisa das relações sociais. São Paulo: Herder, 1965.
- SOUZA, André Luis Santos de; GEDIEL Ana Luisa Borba; GONÇALVES, Roselia Ap. **Preconceito linguístico e a língua brasileira de sinais III seminário internacional enlaçando sexualidades.** Bahia, 2013 Disponível em: <http://www.uneb.br/enlacando-sexualidades/files/2013/06/Preconceito-lingua%20e-a-1%20lingua-brasileira-de-sinais.pdf> Acesso em: 11/01/ 2019
- SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão abordagens socioantropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 6ed. 2010
- SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”.** In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p.15-34.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

INCLUSÃO NO CAMPO: REFLEXÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Maria Raquel Paz Viana¹

Joana D'arc de Vasconcelos Neves²

Lyandra Lareza da Silva Matos³

RESUMO:

O presente artigo se configura como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. O estudo levantou como problemática a seguinte pergunta: Quais as discussões que estão sendo desenvolvidas acerca do processo de escolarização de pessoas com deficiência no campo? Para isso, elencamos como objetivo geral: analisar o processo de escolarização da pessoa com deficiência que vive no campo e como específicos: compreender os alicerces históricos da inclusão; identificar os sentidos e significados do ser deficiente e ser do campo e, compreender os fundamentos da educação inclusiva no contexto amazônico, trazendo as políticas públicas na interface da educação especial com a educação do campo. Nesse propósito, partimos de estudos bibliográficos dentre os principais estão: Arroyo, Caldart e Molina (2008); Mantoam (2003), Sassak (2005), Bergamo (2012), e para tratar da realidade vivenciada no contexto da Amazônia o aporte dos textos de Galvão (2009) Caiado e Rabelo (2002), além das leis, decretos, resoluções e pareceres: Brasil (1988; 1996; 2001; 2002; 2008 e 2010). Os Direitos conquistados, através das lutas travadas dos movimentos sociais e de grupos organizados junto à sociedade civil, sociais, culminam hoje em propostas inovadoras, que engrandecem os nossos sonhos de emancipação, nos permite dizer que muito tem sido feito, porém, ainda há um longo processo que deve ser tratado com afinco, e com a colaboração de todos, que tomem a causa com sensibilidade e respeito ao outro. Entendemos que as discussões que estão sendo desenvolvidas acerca do processo de escolarização de pessoas com deficiência no campo, é que tanto a educação do campo quanto a educação inclusiva não são mais vista como exclusivamente nos moldes dos padrões tradicionais; elas vem gradualmente alcançando uma perspectiva ampliada quanto às suas finalidades no

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Cametá-Pará. cursando Especialização em Educação Inclusiva no Campo pelo CUNTINS/CAMETÁ/UFGPA. E-mail: raquel pazv@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (2014) Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará(2007). Professora adjunta da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação no Campus Universitário de Bragança e professora do Programa de Pós Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. jdasvasconcelosneves@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia. Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora do NEP-UEPA.. Docente/Orientadora do PARFOR-UFGPA.. Pedagoga da URE-REI. E-mail: lyandra.matos1988@gmail.com

contexto educacionais, traduzindo o direito à educação sem a discriminação em relação à deficiência, à cultura ou ao gênero. A educação inclusiva assim como o campo trabalham a diversidade respeitando a questão da igualdade nas diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Educação Especial. Pessoa com Deficiência. Inclusão socio educacional.

1- INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, a educação tem sido alvo de grandes mudanças, que de certo modo, tem impactado na sociedade como um todo, principalmente no âmbito escolar. Pois, sabe-se que a escola se caracteriza como um espaço de socialização extremamente importante, onde não apenas se constrói conhecimento mas também se aprende a conviver em sociedade.

O ambiente escolar é o espaço que possibilita o exercício da cidadania, à medida em que se trate de um processo participativo, individual e coletivo, está deve incluir e favorecer o desenvolvimento de todos a partir de uma educação integral e contextualizada. No entanto, esse papel, na realidade de muitas escolas, ainda não se cumpre, por não estarem preparados para receber e mediar um público onde todos sejam participantes.

A prática da inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido cotidianamente experienciada nas escolas de todo o país, mas ainda são lançadas duras críticas ao modo como a perspectiva da educação inclusiva vem sendo concebida e operacionalizada no Brasil (BEZERRA, 2012). Principalmente pela forma como os alunos considerados “especiais” foram tratados no contexto da integração, geralmente julgados por uma visão que interpreta as dificuldades de aprendizagem exclusivamente a partir do déficit de aprendizagem e não pela capacidade de desenvolvimento dos educandos.

O processo de integração tem sido entendido de diversas maneiras. De acordo com Mantoan (2003, p.14), o uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais, classes especiais, ou residências para deficientes. Sasaki (apud, BERGAMO, 2012, p.37). também define a integração como um movimento que se refere à *inserção* da pessoa com deficiência no contexto educativo, desde que o sujeito (aluno) esteja capacitado para enfrentar os desafios acadêmico, nessa perspectiva a pessoa tinha que tratar da anormalidade, ou seja, tinha que ser curada para adaptar – se à sociedade e à escola.

O conceito de inclusão escolar está diretamente relacionado à rejeição da exclusão de qualquer sujeito neste espaço ou seja a prática de inclusão, vêm de encontro a qualquer tipo de preconceito ou discriminação racial, social, religiosa e de outras práticas que

contribua para o afastamento ou isolamento do sujeito em seu convívio social. Assim, a escola que pretende desenvolver um trabalho na perspectiva da inclusão, deve pautar-se em métodos e práticas que valorizem os sujeitos que ali estão inseridos, ser acolhedora de maneira onde todos possam estar, sem qualquer impedimento ou constringimentos, principalmente se o seu público necessitar de tratamentos específicos, que sejam de competência da escola.

De modo geral, a inclusão, consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade para que seja eliminado os fatores que excluem e mantem afastadas do convívio social, principalmente as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. A eliminação de tais fatores deve acontecer num processo contínuo e concomitante com os esforços de toda sociedade no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana (SASSAKL, 2005). Para tanto, todos envolvidos direta e indiretamente, deveram engajar-se na luta pela construção de uma sociedade mais inclusiva e humanizadora

A bandeira de luta, levantada pelos precursores dos movimentos sociais por uma educação do campo, se firma em propostas de inclusão social, visibilização, resistência e valorização dos povos do campo, onde se possa reconhecer o Campo como espaço de direito, não só de políticas públicas, mas que percebam seus potenciais de desenvolvimento, suas especificidades, singularidades, identidades e culturas que formam a grande diversidade campesina.

Assim, o povo do campo vem organizando-se, resistindo a todas formas de opressão e concretizam-se à medida que avançam nas conquistas daquilo que buscam e almejam para seus grupos, famílias, comunidades e para sua vida pessoal enquanto sujeito de direito. Não diferentes da realidade campesina, as pessoas com deficiência também vêm, ao longo dos tempos, passando por diferentes visões sociais, desde as mais preconceituosas até as interacionistas, e hoje pautam suas lutas por garantia de direitos, por igualdade de oportunidades, emprego e pelos demais condicionantes que a sociedade estabelece para os indivíduos que a compõem.

A discriminação e o preconceito vivenciado cotidianamente por esses grupos, e as práticas da exclusão, são fatores que estão presentes em todos os âmbitos da sociedade, que ainda precisam ser combatidos, uma vez que induzem à segregação social e comprometem o desenvolvimento do sujeito e o seu preparo para o exercício da cidadania.

Estudos que analisam a interface entre essas duas áreas revelam que ambas passaram pelo processo de exclusão e discriminação, principalmente os alunos com deficiência que vivem no campo. Eles tornam-se “duplamente” vítimas de discriminação e preconceito, por serem deficientes e de origem do campo, ou seja, além de viver com as limitações da deficiência ainda são submetido às condições desfavoráveis presente no campo que certamente comprometem o seu desenvolvimento.

Os conceitos que representam a deficiência são os fatores que trazem consigo sentidos e significados, que pesam na maioria das vezes, de forma negativa, tanto na forma como o indivíduo se constitui enquanto sujeito, quanto na forma como ele é visto pela sociedade. Segundo Matos (2018) os estigmas de normalidade e anormalidade faz com que o próprio indivíduo represente a sua deficiência de maneira negativa, o que dificulta o processo de aceitação, adaptação na vida em sociedade e, as projeções sociais realizadas sobre ele.

Particularmente é frustrante saber, que a realidade do campo foi e ainda é marcado pela histórica desigualdade de direitos de suas populações: a falta de direito a terra, ao trabalho, à moradia digna, à educação, saúde públicas de qualidade, dentre outros. Por outro lado é plausível por ser um território de contestações, resistências e superações; de mobilização de sujeitos que se formam coletivamente e vão reconstruindo seus caminhos e abrindo novas perspectivas a cada luta. São essas perspectivas que surgem de cada movimento, que acontecem no campo que norteiam e encentivam filhos e filhas da terra a ir em busca de formação e informação para que, direta ou indiretamente venham contribuir para melhorar a qualidade de vida do povo do campo.

São questões como essa que nos motivam para engajar nesta causa em busca de proporcionar uma educação de qualidade para os alunos do campo que não sejam mais obrigados sair dos “seios” de suas famílias para poder ter acesso a educação.

A proposta desta pesquisa surge pelo fato de, eu ser e morar no campo, quero citar que sou filha de agricultor, mesmo tendo que sair do campo, hoje possuo uma graduação, que me permitiu voltar para minha comunidade, atualmente como educadora do campo, tenho vivenciado a realidade da escola do campo, visto como um fraguimento da dura realidade da educação no contexto da Amazônia.

Outra motivação de grande relevância para a escolha da temática e decorrente da formação no programa de pós-graduação na área da educação inclusiva no campo, para qual me proponho realizar está pesquisa com o intuito de saber que discussões estão sendo desenvolvidas acerca do processo de escolarização de pessoas com deficiência no contexto campesino. Sabemos que nem todos os alunos com deficiência têm acesso à escola, pois são impossibilitados pelos inúmeros fatores que implicam de forma negativa na vida desses sujeitos. E quando essa realidade chega ao campo as consequências são bem mais comprometedoras.

Nesse propósito, o problema que norteia esta pesquisa é: *Quais as discussões que estão sendo desenvolvidas acerca do processo de escolarização de pessoas com deficiência no campo?*

Com esse pensar, este artigo tem como objetivo principal analisar a questão da deficiência e o processo de escolarização no campo, buscando especificamente, compreender os alicerces históricos da inclusão; identificar os sentidos e significados do ser deficiente e ser do campo; e compreender os fundamentos da educação inclusiva no contexto amazônico.

O estudo se caracteriza como Pesquisa Bibliográfica e Documental, onde buscamos referenciais que pudessem colaborar criticamente com o desenvolvimento do trabalho. A abordagem adotada foi a qualitativa. Os autores mais representativos foram: Mantoam (2003), Arroyo, Caldart e Molina (2000,2004,2008); Sassak (2005), Bergamo (2012), entre outros. O texto está estruturado em seis itens incluindo a introdução.

No segundo item estão os caminhos metodológicos com uma síntese da motivação da pesquisa e os métodos usados neste trabalho. O terceiro discorre sobre breve histórico da educação inclusiva, trazendo as diversas visões sociais e formas de tratamento que as pessoas com deficiência eram submetidas até os dias atuais, além da reflexão sobre a questão da educação inclusiva na Amazônia. E as políticas públicas na interface da educação especial e a educação do campo.

O quarto item vem tratando das considerações acerca da escolarização na perspectiva do campo, mais precisamente dos desafios para se desenvolver uma educação de qualidade e inclusiva *para e com* o povo camponês. Os resultados e discussões, são apresentados no quinto item, contido apenas de um sub-item no qual discorreremos sobre o campo e a escola do campo e as reflexões acerca da educação inclusiva.

Por último, não menos importante, desenvolvemos as considerações finais, com um parecer e uma compreensão de que é possível alcançar os objetivos da educação de qualidade e inclusiva no campo.

2- CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa buscou investigar a respeito do processo de escolarização do sujeito com deficiência no campo, levando em conta o contexto da Amazônia, que traz na sua realidade marcas de exclusão social, mas que também tem fortes marcas de luta e resistência por garantias de direito por melhores qualidade de vida.

Este trabalho configura-se em uma Pesquisa Bibliográfica e Documental, que para Fonseca (2002), são fontes constituídas por material já elaborado, em formato basicamente por livros e artigos científicos ou documentos oficiais que tratam sobre investigações, ideias, ou análise acerca de alguma problemática.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

A abordagem utilizada foi a qualitativa, buscando uma compreensão a partir de questionamentos e resultados já alcançados, por outras pesquisas e trabalhos realizados sobre a temática. Conforme orienta Minayo (2010, p. 21), a abordagem qualitativa:

Trabalha o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Como referenciais no trato com as políticas educacionais utilizamos os escritos de: Arroyo, Caldart e Molina (2008); Mantoam (2003); Sassak (2005); e Bergamo (2012). Para discutir a realidade vivenciada no contexto da amazônica usamos como aporte os textos de Galvão (2009) e, Caiado e Rabelo (2002). Além disso, analisamos documentos como leis, decretos, resoluções e pareceres de Brasil (1988; 1996; 2001; 2002; 2008 e 2010).

3- FUNDAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Existe uma grande preocupação quanto a educação das pessoas com deficiência, todavia, a segregação ainda se faz presente nos diversos espaços. Os movimentos sociais e os direitos humanos se tornaram responsáveis por grandes conquistas quando se trata igualdade na diferença, o que tange o processo de inclusão e não de segregação, pois todos são considerados politicamente participantes de uma sociedade e perante a lei, sujeitos de direitos.

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas da região amazônica, precisamente no Estado do Pará, vem aumentando significativamente seus índices, porém, é necessário pensar criticamente sobre o assunto, pois não basta oportunizar o acesso à escola se as instituições de ensino não oferecem estruturas de modo geral para o público da educação inclusiva.

Certamente é uma problemática que tem sua gênese numa história de negação e de marginalização desses sujeitos. Portanto, para traçarmos uma discussão acerca da educação de pessoas com deficiência na Amazônia, torna-se necessário, inicialmente, pontuar brevemente sobre o contexto histórico da inclusão.

3.1- Breve histórico da inclusão

A sociedade primitiva, caracterizava-se pelo uso das força física em violentos combate pela posse da terra e pela defesa de seus território exigindo dos seus membros a

força física e a habilidade para guerrear e caçar para obter sua sobrevivência. As pessoas que não correspondiam as exigências, eram brutalmente combatidos.

Neste quadro de incapacitados incluía as crianças que nasciam com alguma deficiência, as pessoas mutiladas pela guerra, aquelas que já tinha a idade avançada entre outras limitações impeditivas. Essas pessoas não tinham “valor”. Desta forma, por muitos séculos os sujeitos foram silenciados e excluídos da vida política, econômica e social (MARTINS, 2012),

Historicamente as pessoas com deficiência passaram por diferentes visões sociais, desde as mais preconceituosas até as interacionistas, numa perspectiva mais humanizada, construída pela integração e pela participação direta no respeito aos direitos humanos, na igualdade de oportunidades e no compromisso que a sociedade estabelece com os indivíduos que a compõem.

Por muitos séculos as pessoas com deficiência eram segregadas e tratadas como diferentes. A concepção de “portador” de deficiência era carregado de preconceitos que colocavam o sujeito diretamente no quadro de excluído, ou seja, eram deixadas a margem da sociedade, consideradas incapazes por não se adequarem aos padrões sociais.

Foram várias fases, até os dias atuais: a Filantrópica no período do Cristianismo que se deu com a constituição e fortalecimento da Igreja Católica, onde as pessoas com deficiência deixam ser consideradas “coisas” para serem filhos de Deus, sendo abrigadas em asilos, conventos e igrejas entre outros tipos de instituição de caráter assistencialistas, esses espaços além de oferecerem abrigo, também ofertavam alimento e medicamentos.

Segundo Martins (2016) entre o século XV e XVI, a Filosofia Humanística, chega ao seu apogeu com o avanço das ciências, nesse contexto, a deficiência passa a ser compreendida como “patologia”. Os deficientes que outrora eram tratados como possuidores de uma “maldição” passam a ser tratados pela medicina como “doença”, que podiam alcançar a cura com os tratamentos médicos.

Apesar dos estudos científicos da época tentarem demonstrar as possibilidades de tratamento (cura) da deficiência, predominavam as concepções filosóficas de marginalização e segregação dessas pessoas. Na realidade esses sujeitos eram tirados do convívio social, por serem considerados um “perigo para a sociedade” (SASSAKI, 1997, *apud*, Bergamo 2012).

Em relação ao tratamento deste período, Cury (2016, p.20), ao historiar a educação como direito, infere que:

Durante muitos séculos, o conceito regulador da prática foi o de *segregação* o qual se orienta não à exclusão, mas sim a uma *reclusão*. A segregação, que pode tomar a forma de uma verdadeira discriminação, comporta práticas de separação de lugares, conduzindo a toda sorte de estigmas. Por exemplo, as pessoas com deficiência foram denominadas de *idiotas*, *anormais*, *atrasados*, *inadaptados*, *débeis*,

entre outros nomes pejorativos. Sua Educação se fazia em estabelecimentos fora da Educação Escolar comum. Eles deveriam receber cuidados da parte de especialistas, sobretudo da medicina e da terapia.

No século XVIII e XIX, desenvolveram-se alternativas para atender os alunos, que em função de suas necessidades educacionais não conseguem se desenvolver no sistema regular de ensino. Este período foi marcado pela mudança da “segregação” para outros conceitos pautados nos princípios do individualismo, da normalização e da integração, materializado por um grupo de profissionais, pais e pessoas com deficiência que lutam contra a ideia da educação especial, que mesmo sendo colocada em prática junto com a integração escolar, os alunos considerados deficientes ou com necessidade especiais sempre estiveram um tratamento à parte, segregados em salas separadas dos demais colegas.

Analizando a trajetória da Educação Especial é possível identificar que o período que antecede o século XX é marcado por atitudes sociais de exclusão educacional de pessoas com deficiência, porque eles eram considerados indignos ou incapazes de receber uma educação escolar (SILVA, 2006)

Essa visão de educação, evidencia, os privilégios de um grupo e denuncia aqueles que estão fora dos padrões normativos da escola, que faz a distinção dos seu alunado com base nas suas características físicas, culturais, sociais, linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de ensino, que excluem e mantem afastadas, do convívio social, as pessoas com deficiência, os negros, os pobres e as mulheres, entre outros grupos que sofrem com situações de exclusão.

Numa perspectiva mais atual, deixa-se de ter uma marca de banimento ostensivo em favor de um controle nas práticas políticas, religiosas e educacionais no sentido de homogeneizar para melhor controlar. Contudo, as definições postas por essa marca de banimento permanecem produzindo efeitos de estigmatização (SKLIAR, 2010).

As lutas por esse tipo de ação tem se intensificado e muitos paradigmas tem sido quebrados. Nos últimos anos no Brasil as temáticas sobre pessoas com deficiências e a inclusão, tem ganhado cada vez mais relevância através da conscientização e da mobilização feita pela própria pessoa com deficiência e seus familiares, nas redes sociais, na mídia e em sua comunidade. Como resultado o processo inclusivo tem sido cada vez mais abordado e visibilizado nas legislações e nas políticas públicas de saúde, educação, de assistência, direitos humanos entre outros.

3.2- Educação inclusiva na Amazônia

Se voltarmos o olhar para o contexto histórico, veremos que cada período foi construído de uma forma, com base em valores, atitudes, concepções, visões, subordinações que refletiram e ainda refletem no contexto social, político e cultural. O Campo Brasileiro tem passado por longos processos de lutas e enfrentamentos aos

modelos de sociedade que lhes são impostos historicamente, contado e vivenciado pelos mesmos povos que tiveram sua identidade apagada, e estigmatizada pelas *múltiplas faces do desenvolvimento capitalista*, que deixaram um legado de exclusão e grandes desigualdades sociais para o “*meio rura*”l, hoje reconhecido com “Campo” (MOLINA, 2004).

O campo como espaço de sujeito, coloca-se em movimento a favor de um modelo escolar que se projeta, a partir das especificidades e das experiências dos próprios sujeitos que ali estão, entendendo que é o povo brasileiro que conhece o Brasil, como afirma César Benjamin, “É no povo que estão nossas reservas humanas mais importantes” pois, a maioria, se caracteriza naquele sujeito que se dispõe para o trabalho, que apesar das dificuldades enfrentadas acredita no seu potencial, de solidariedade, de autenticidade, de valores e ainda traz consigo a simplicidade da vida.

São potencialidades ocultas, que se desvelam nas identidades campestres, nas práticas culturais e nas lutas de resistência e de enfrentamento ao modelo de sociedade capitalista, segregadora e opressora, gestado pelas elites que governam o Brasil e que tem nas mãos as imensas riquezas do país e o controle dos recursos e instrumentos que determinam as formas de organização social, nas quais são submetidas o povo, ou seja, as elites fazem uso “do poder” para controlar e oprimir os grupos minoritários (pobres, negros, índios, mulheres, entre outros grupos que sofrem com situações de exclusão).

A conquista dos direitos humanos faz parte de uma construção histórica de lutas de milhares de pessoas que foram tolhidas dos seus direitos, mas que hoje tem suas representatividades através dos movimentos sociais e grupos organizados, que lutam por melhorias na qualidade de vida do sujeito que vive no campo.

Trata-se portanto, de um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução, dentro da luta do próprio estado democrático, para que os trabalhadores possam exigir e terem seus direitos à terra e à educação garantidos dentro da legalidade.

Os processos constitucionais que orientam a vida pública, garantem os direitos fundamentais a todo cidadão, os quais se elencam: direitos ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação, entre outros como liberdade de expressão e garantia de uma vida digna (BRASIL, 1988).

Sendo a educação, um direito humano, garantido legalmente para todos os indivíduos, grupos ou classe social, não pode ser “confundido” em hipótese alguma com quaisquer interesse particular ou específico. Um direito difere de uma necessidade ou de uma carência e de um interesse específico (DUARTE,2008). Ser “universal” é uma característica que envolve a todos, independentemente da sua condição social.

Segundo Chauí (2002, *apud*, DUARTE, 2008, p.23) “A democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo permitido que seja trabalhada politicamente pela própria sociedade”. É nesse campo político que ocorre as lutas dos movimentos e grupos organizados, por políticas públicas que buscam universalizar o acesso à educação para todos. Sobretudo, uma política que garanta os direitos humanos,

que ultrapasse a barreira das desigualdade sociais e regionais e alcance os povos do campo.

As políticas públicas ofertadas ao povo do campo, ocorrem de forma “escassa” que em certos momentos soam como “esmola”, visto que algumas localidades do campo, ainda vivem pessoas em condições bastante desfavoráveis. A falta dos serviços públicos: saneamento básico, transportes, estradas, saúde e educação, são fatores presentes na realidade de muitas regiões do Brasil e coloca a população em permanente estado de precariedade. Quanto mais as localidades se distanciam das sede dos municípios mais são esquecidos pelo poder público, tendo assim, que viver de maneira totalmente improvisada e precária como se vê em muitos locais.

As escolas do campo no Pará são emblemáticas, nas questões das negligências do Estado, pois não existem saneamentos básicos, há poucas comunidades que possui energia elétrica, os transportes quando existem estão em péssimas condições e se agravam quando enfrentam estradas de difícil acesso, da mesma forma ocorre com os transportes por vias marítimas, ambos são repletos de desafios e limitações (RABELO; CAIADO; 2014).

Além da infraestrutura precária das escolas e do transporte apresenta-se ainda as dificuldades dos professores quanto as condições de trabalho, os problemas com o fornecimento da merenda escolar, a falta de formação e a qualificação do profissional para atuar nessa nesses locais entre outras questões de cada local.

Estudos realizados por Hage e Barros (2011) revelam as ações dos governos frente aos problemas enfrentados pelas escolas da região do Baixo Amazonas, apresentando a política de nucleação, como alternativa que vêm sendo aplicada nas escolas rurais multisseriadas, vinculada ao transporte escolar e seus impactos na vida e na aprendizagem dos estudantes e das pequenas comunidades rurais. A política de nucleação ou polarização resulta na extinção das escolas e o deslocamento dos alunos para outras localidades mais estruturadas ou nas sedes municipais. Como consequência desta ação, as comunidades perdem a única representação política que existe no local, os alunos ficam com a aprendizagem comprometida, pelos transtornos do transportes escolar e pelo modelo de ensino que tem o currículo que se dá fora do contexto da realidade do público do campo causando também a perda da sua cultura e de suas indidentidades.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPEUAZ, e formados por pesquisadores professores e educandos e que trazem em suas pesquisas, dados importantes sobre a realidade da educação do campo no Estado do Pará, principalmente na Região Amazônica. O Grupo vem atuando desde 2002, mostrando as realidades das escolas do campo e os desafios que os sujeitos enfrentam para ter o direito de acesso a escolarização nas pequenas comunidades onde vivem.

A educação da Amazônia, na perspectiva inclusiva, sinaliza para além da diversidade das regiões, ora favoráveis pelas suas particularidades ora desfavoráveis pela dinâmica local, Essas condições sociais implicam no acesso e exprime as características

e as particularidades da diversidade Brasileira. De acordo com Hage (2005, p. 32) a “heterogeneidade” é uma característica peculiar que representa a identidade da região Amazônica.

Representa como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região (HAGE 2005, p. 32).

Cada localidade rural, possui suas especificidades expressas nas mais diversas formas de organização e encaminhamento de suas necessidades, reafirmando as diferenças ou as similaridades de cada região. Por tanto, tudo deverá ser levado em consideração no momento de implantar uma escola nestas regiões, analisando suas demandas e as possibilidades para que a educação não se limite somente na oferta, mas que haja de fato qualidade neste atendimento.

Falar de inclusão social e educacional no contexto rural amazônico é falar da diversidade e refletir sobre a importância de considerar suas peculiaridades (GALVÃO, 2009), levando em conta o local e o indivíduo que está ali inserido. Se o acesso nas escolas do campo já são difíceis e impactantes para o sujeito dito normal, imaginemos então, uma pessoa com deficiência enfrentando a dinâmica da realidade do campo, onde os meios de acesso são precários desde o transporte até a permanência do aluno na escola. E dependendo do local onde este sujeito esteja e do grau da sua deficiência as dificuldades se intensificam cada vez mais.

Por tanto, tanto o contexto político quanto o social apresentam-se como fatores que contribui para a exclusão educacional do sujeito com deficiência no campo.

3.3 Políticas Públicas na interface da Educação Especial e a Educação do Campo

Assim como todo processo de luta, que busca a garantia e o reconhecimento de direitos sociais, o processo inclusivo têm em seu contexto histórico as marcas da exclusão imposta por outros grupos hegemônicos que agem de forma discriminatória, sob aquele sujeito que tem sua identidade definida pelas suas características físicas e sociais e por idéias estereotipadas, como é o caso da pessoa com deficiência. Neste caso, tanto o campo quanto a deficiência trazem em seu contexto ideias e estímulos, formulados em conceitos que condicionam o sujeito.

O projeto de Educação Popular defendido pelos movimentos sociais, mostra que há possibilidades de construir uma nova sociedade com novas relações sociais, pautadas

em uma relação de solidariedade, igualdade, respeito, coletividade e alteridade. Essa clareza a educação, o campo já possui, hoje as perspectivas estão para além da oferta.

Colocar a educação no campo das políticas públicas e garantir escolas para o povo do campo são metas que certamente já foram alcançados, hoje o movimento se reformula e se lança em desafios muito maiores. O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui (CALDART, 2004).

As lutas dos movimentos sociais organizados, ainda persistem no enfrentamento à grandes desigualdades das classes sociais, e na busca de garantia do direito ao acesso às políticas públicas, principalmente por políticas educacionais. O que se evidencia não é mais o de fundamentar os direitos dos homens, mas sim o de garanti-los. Neste sentido os movimentos se articulam para que através de projetos, programas e até mesmo as implementações das propostas para o campo, sejam cumpridos de maneira que os serviços cheguem com eficácia e todos possam ter oportunidade.

Neste sentido, seguem alguns caminhos norteadores das políticas públicas educacionais, utilizados como fonte documental que sinalizam, e asseguram, a efetivação para o atendimento educacional

Partindo da lei maior, a Constituição Federal de 1988, que inclui os princípios de responsabilidade do Estado e do direito de todos à educação, conferindo aos três níveis de ensino, instituída nos ambientes rurais e urbanos como direito público subjetivo, referentes a todas as modalidades de ensino e a todos os cidadãos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, dispõe que não só reconhece a heterogeneidade cultural do campo e a importância do respeito às diferenças, como também garante as adaptações necessárias ao atendimento das peculiaridades da vida campesina, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades de formação dos sujeitos do campo.

Garantido no art. 28 da LDB 9394/96, as adaptações necessárias ao atendimento das peculiaridades da vida campesina, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades de formação dos sujeitos do campo, que considere em sua totalidade os modos de organização, cultura e valores das comunidades das regiões do campo e das florestas, propondo um atendimento diferenciado para a educação do campo, quando destaca:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

- 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, p.16).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas pela Resolução de nº 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, define a identidade escolar, conforme o Art. 2º - Parágrafo único.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções (BRASIL, 2002, p. 01)

Outro avanço na legislação é a resolução 2/2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No artigo 1º dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica, destinado ao atendimento às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida. Garantido a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. Obedecendo as prioridades. Como descreve o inciso 5º neste respectivo artigo.

§ 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, 2008)

As propostas referentes à educação especial começam a ajustar-se em uma perspectiva inclusiva a partir dos anos 1990, em consonância com as tendências e orientações internacionais prescritas pela Declaração mundial sobre educação para todos (UNESCO, 1990), e com a consequente adesão do Brasil à Declaração de Salamanca em 1994. Seguido da publicação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). Que garante:

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, p.17).

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Esta declaração é considerada inovadora porque, proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 e por promover uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças deficientes. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Analizando o contexto histórico e a trajetória políticas da educação do campo e da educação especial, concluímos que mesmo com as leis previstas e constitucionalizadas, tanto o sujeito do campo quanto as pessoas com necessidades especiais, passam por uma série de impasses que muitas vezes, inviabilizam, o acesso e a permanência nos espaços escolares, principalmente se a pessoa possuir alguma deficiência, que exija mudanças radicais nos espaços e no próprio funcionamento organizacional da escola. Sabendo que quanto mais as escolas se afastam dos centros urbanos mais o ensino fica defasado e comprometido, pela falta de condições que esses sujeitos são submetidos, e se este possuir algum tipo de deficiência ele estará submetido a uma dupla exclusão.

Neste caso, ambos ganham relevância ao se considerar necessário e urgente a superação das condições de exclusão históricas sobrepostas às populações do campo e às pessoas com deficiência, que através de suas organizações vem ganhando espaços nas políticas públicas nacionais e nos demais seguimentos sociais. Mas que ainda tem muito o que recorrer para que as diferenças sejam superada.

Para isso, as menções políticas precisam sair do papel, e estar ao alcance de todos, cumprindo as determinações previstas, que seja feita as adequações necessárias nos contextos escolares, lembrando que escolarizar não é só abrir uma escola e ofertar os níveis de escolarização. Escolarizar é a escola cumprir com aquilo para o qual ela existe, para o qual ela foi criada.

4- CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO CAMPO

A perspectiva da luta dos sujeitos camponeses por educação de qualidade e melhores condições de sobrevivência, ocorre no campo das políticas públicas o qual busca universalizar o acesso à educação para toda populações do campo aqui entendidas como: camponeses, assalariados rurais, assentados, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores e demais grupos que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Sobretudo, uma política que garanta o direito à educação que

seja *no* e *do* campo. *No*, porque o povo do campo “tem direito a ser educado no lugar onde vive” e *do*, pois “tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

O que o povo almeja de fato, é uma Política Educacional, que não os obrigue sair do campo, mas que reconheça as suas formas de ser e viver, de formar-se, de socializar-se, de aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura. Uma política onde os órgãos públicos responsáveis pela educação se façam mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que têm para com os sujeitos que vivem no campo e na floresta. (II CNEC, 2004)

As Conferências e os debates promovidos pelos movimentos sociais e organizações, evidenciam uma forte relação da educação com a realidade do povo do campo e afirmam a importância da educação como parte de um projeto social de emancipação política que visa fortalecer a cultura e os valores de uma comunidade campesina vinculada a outros possíveis projeto de desenvolvimento auto sustentáveis. Hoje o povo de modo geral, reconhece os benefícios que a educação pode proporcionar à vida um sujeito e acredita no potencial que ela tem de transformar, inclusive a realidades de determinados grupos que ainda vivem condicionados pela dinâmica social e política que segrega e exclui, por não conhecer seus direitos.

Segundo Caldart (2004), a escola que antes tinha a função de preparar os sujeitos para adaptar-se ao formato da sociedade existente; hoje é espaço que convidada a pensar a socialização de um ponto de vista mais específico, compreendida como tempo e espaço de vivência de relações sociais que vão formando um determinado jeito de ser humano, que se constitui como sujeito consciente de transformação, inclusive de sociedade. Isso significa que o educando/a precisa e pode constituir-se em um ser de práxis, saber que está no mundo, situar-se num tempo e espaço históricos e o mais importante saber atuar no meio como um sujeito transformador da sua própria realidade.

O novo paradigma apontado pelo movimento da educação do campo traz uma nova perspectiva de educação, que vai de encontro ao tratamento histórico/ social dado ao campo como lugar de atraso, e a segregação do povo causada pela negação de seus direitos.

De acordo com Pires (2012) este novo paradigma busca superar a dicotomia entre o campo e a cidade, através da valorização do “rural”, hoje reconhecido como “campo” com sua dinâmica sociocultural e específica, que passa pelo reconhecimento dos direitos sociais humanos, como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela, por educação e por outras necessidades que puderam ser superadas a partir destas conquistas.

A Educação Rural se pauta nos modelos políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes, hegemônica; com uma educação

elaborada para os sujeitos do campo, que desvaloriza os modos de vida dos camponeses, e valoriza o território do agronegócio como seu sistema de monocultura que tem como objetivo, fortalecer os interesses capitalistas dos empresários, dos latifundiários, do agronegócio e o controle político.

A educação neste modelo, envolve um pacote urbano educacional com currículo, calendário escolar e professores trazidos da cidade. Uma pedagogia tradicional e do “improvisado”; com o olhar da multisseriada que por muitos é desvalorizado pela forma como esse modelo é aplicado, sem os suportes técnicos e estruturas necessárias para a eficácia do ensino.

Por outro lado, a Educação Campo apresenta-se com uma nova perspectiva de ensino, construída a partir dos sujeitos do campo, dos seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais, com base nos interesses do povo camponês e dos movimentos sociais do campo, que defende o seu território com seu sistema de policultura, adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar.

Sua proposta de ensino se pauta na Pedagogia libertadora/oprimido e histórico/crítica; da alternância com currículos e o calendários escolares voltados para as especificidades e para a realidade do sujeito, levando em conta os modos e as condições que ele vive; seu objetivo é formar sujeitos protagonistas da sua história, na luta contra os opressores, com base no diálogo e na coletividade.

A escola pensada para o campo pelo movimento da “Educação do campo” deve ser:

Aquele que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p.53).

Portanto, o processo educativo para o campo deve ser pensado a partir de alternativas que atenda às necessidades pessoais e sociais e promova melhores condições de acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas do campo, com um currículo próprio e professores preparados para desenvolver propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas para o campo.

Essas novas perspectivas procuram questionar o conhecimento científico considerado universal e a transposição do conhecimento das escolas urbanas para as rurais. No sentido de não mais adaptar propostas metodológicas descontextualizadas. Mas sim de criar novas propostas de projetos político formativo que leve em consideração o território, sujeitos, relações sociais, conflitos, luta de classe e a diversidade do Camponês.

O texto da Conferência “Por uma Educação do Campo”, apresenta cinco propostas transformadoras e necessárias para a escola do campo.

- ✓ A primeira transformação é no papel da escola. Como instrumento de formação para o trabalho, reconhecimento e fortalecimento de processos que resgatam, preservam e recriam os valores culturais dos povos do campo.
- ✓ A segunda relaciona-se à gestão das escolas como espaço público e democrático. É necessário, que a escola seja um campo aberto para a participação dos sujeitos (alunos, professores, pais, gestores, comunidade) tanto nas decisões, quanto nas proposições que levem a transformações do cotidiano escolar educativo.
- ✓ A terceira, é a orientação pedagógica da escola buscando vincular a educação com os direitos básicos de produção da vida e da existência humana.
- ✓ A quarta transformação diz respeito aos currículos escolares. O currículo da escola do campo deve estar centrado na formação humana, priorizar a relação do trabalho na terra como forma de fortalecimento da identidade campesina, independente da atividade profissional que o cidadão opte em exercer. O currículo precisa incorporar, no processo educativo escolar, a relação educação e cultura, e garantir a estudantes conhecimento das diversas formas de manifestações culturais campesina.
- ✓ A quinta está relacionada aos professores e professoras do campo que, historicamente, são negados pelo sistema educacional. Condições de trabalho, desvalorização profissional entre outros que implicam no fracasso escola do campo (SANTOS, 2017, p. 194).

Assim, com base nestas propostas apresentada, existem uma série de ações e idéias que vêm se desenvolvendo no campo realizado a partir de um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas por diferentes movimentos sociais, que vão desde a educação básica até o ensino superior, realizadas através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como por meio de inúmeras experiências de educação não formal; de capacitação e também de dezenas de eventos e seminários protagonizados pela Articulação Nacional Por Uma educação do Campo, MOLINA (2004, pg. 35).

O PRONERA é um programa que nasceu da demanda dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais e tornou-se uma ferramenta fundamental na luta pelo direito a educação com qualidade no campo. Atravé das parcerias entre o Inera e instituições públicas governamentais, estaduais e municipais e com o apoio das comunidades representativas. Em 16 de Abril de 1998, foi Instituído pelo ministério

Extraordinário de Política pública fundária pela portaria N° 10/98 e incorporado ao inca em 2001. Em 2010, com a aprovação do Decreto nº 7.352 de 4 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o programa Nacional de Educação de Reforma Agraria, programa assume o caráter de política permanente.

Ele se insere no conjunto de iniciativas apresentada pelos movimentos sociais como estratégia de democratização para os trabalhadores da área da Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento, ampliando os níveis de escolarização dos sujeitos e contribuindo para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos rurais em articulação com o mundo do trabalho e garante também, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação, incentiva à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimula o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências, estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

Em resumo, através do incentivo dos movimentos sociais, houve uma reconfiguração no meio rural. O debate e o movimento sobre a terra, o trabalho, a educação e a reforma agrária ganham nova força, visibilidade, espaço interinstitucional e instrumento normativos para sua concretização

Durante 20 anos de atuação o Pronera, abriu as portas das universidades e dos institutos federais e financiou cursos por meio da modalidade da alternância, o programa tem defendido e assegurado o direito de acesso a escola pública a milhares de pessoas, trabalhadores rurais, assalariados, assentados da reforma agrária, que ao longo dos tempos haviam tido negados a oportunidade de alfabetização. Para além da educação o programa vem trabalhando em prol da garantia dos direitos, a terra, ao território a produção e a existência humana

Após 20 anos de lutas e conquistas, foi realizado o Encontro Nacional de 20 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), onde professores e intelectuais da educação de todo país, assim como, estudantes e representantes dos Movimentos Sociais do Campo, reuniram-se para refletir sobre atuação do programa para a população do campo. discutir sobre novas forma de enfrentamento, frente ao atual cenário político e econômico do Brasil que ainda refletem de maneira negativa na Educação do Campo.

5- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar dos avanços em torno da educação inclusiva, considera-se que ainda há necessidade de se compreender questões sobre as deficiência e sobre o campo, para ressignificar e traduzir em proposta significativas e práticas inovadoras que venham contribuir com o sujeito e o seu processo de escolarização. Este estudo ganha relevância

por oferecer amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir na inter-relação do sujeito com um determinado objeto, bem como intervenções posteriores sobre os mesmos.

Este tópico traz questões que são pertinentes nesta pesquisa para que se tenha uma visão mais ampla do contexto educacional inclusivo, de como o sistema de ensino está promovendo a inclusão nos seus espaços escolares no campo, no sentido de garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência.

5.1- O campo e a escola do campo: reflexões sobre a educação inclusiva

Pensar a identidade de um determinado sujeito/grupo, é necessário antes de tudo, pensar a formação social, em um contexto mais amplo, inclusive a historicamente construída por meio das gerações que nos antecederam nesta construção. O homem, enquanto sujeito ativo, é responsável pela produção da sua existência e conseqüentemente pela transformação da realidade do seu grupo.

Cada grupo possui seu modo específico de organização social, política, cultural e também suas formas de expressar seus valores éticos, estéticos, técnicos e religiosos. Porém para que esta transformação aconteça e preciso que o sujeito aproprie-se de alguns mecanismos que são essenciais para realização de suas ações; dentre as infinidades de elementos que formam o sujeito em sua plenitude, a educação é a principal instrumento, pois além de formar o sujeito, ela modifica o meio onde ele vive, ou seja, a educação têm o poder de transformação pessoal e social.

A educação é o meio pelo qual o ser humano estará buscando essa sua completude para sua formação. É essa busca e os aprendizados que fazem em todos os momentos da vida. De acordo com JESUS (2000).

A formação humana deve ser todo o fundamento da educação porque e através dela os sujeitos têm possibilidade de se constituir como ser social responsável pelos seus atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar, argumentando de forma ética com os seus semelhantes (JESUS, 2000, p.26).

Para pensar a escola do campo é necessário pensar, primeiramente, o “campo” enquanto espaço de sujeitos com suas especificidades, nas suas formas de trabalho e no modo de viver. Esse pensamento se estende também nas reflexões sobre as mudanças que o meio social vem sofrendo com o impacto de aceleradas transformações na estrutura produtiva, na flexibilização do trabalho, na redefinição do papel do Estado, no avanço tecnológico.

Neste contexto, a mídia também se apresenta como suas múltiplas formas de comunicação no mundo e, obviamente, reflete sobre a realidade brasileira. Temos hoje

uma realidade pautada no neoliberalismo desenfreado, aumento do desemprego, da economia informal, da pobreza e na desigualdade social (CANALI, 2007).

Em suma, são essas condições que devem ser levadas em conta no momento da oferta do ensino. Se almejamos uma escola inclusiva que garanta a efetiva participação e aprendizagem de todos é preciso saber que tipo de sujeito está sendo formado, como e para que está sendo formado. Ter essa clareza, ajudará na forma de expressão e implementação de propostas educacionais, que reflitam na prática a compreensão da necessidade de cada sujeito como ser principal no processo.

Em todo caso, quando se pensar em educação do campo é preciso saber que, no campo há sujeitos humanos se construindo; portanto há educabilidade, há cultura, há identidade por isso a educação tem que ser pensada a partir do sujeito que está no campo, como definem. Arroyo e Molina (1999, p. 15):

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

De acordo com Mantoam (2003) não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas sem garantir o prosseguimento até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Para a mesma autora, ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino em todos os seus níveis (MANTOAN, 2003).

Apesar do intenso debate acerca da necessidade de transformação urgente no sistema regular de ensino em um ambiente mais inclusivo, justo e mais democrático, as resistências ainda são muitas e conseqüentemente o progresso em direção a escolas mais inclusivas ainda é limitado, visto que, a escola regular, de maneira geral, não foi e nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, somente para atender aqueles alunos que são considerados normais. Assim também as salas de atendimento especializado também se deparam com as adversidades que sua formação não alcançaram, os espaços não estão preparados para receber o público alvo da educação inclusiva.

A inclusão, está estreitamente ligada à educação especial, mas apresenta um importante contraponto nesta modalidade, porque ela vem quebrar os paradigmas anteriores atribuídos e concebidos pelas formas de atendimento desses sujeitos nos espaços escolares. Trata-se de desconstruir as visões e as práticas que repousam sobre os conceitos de segregação e de integração e, ao mesmo tempo, construir outras práticas baseadas na inclusão (CURY, 2016). Por tanto, Incluir requer mudanças na perspectiva pela qual a educação deve ser entendida, requer a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de

aceleração, das turmas especiais etc. e de outras formas de tratamentos e de ofertas que remetem a exclusão desse sujeito

Independente de qual seja sua limitação, o educando tem direito de ser atendido e ter acesso nos espaços sociais que lhe convenha sem que este seja impedido pelas barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, pois, envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao sujeito tido como diferente.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado até aqui nos remete que, apesar dos consideráveis avanços dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, no intuito de garantir uma educação apropriada para a população do campo, o que predomina nos espaços escolares do campo ainda é a educação urbana. Nos remete ainda, que o campo precisa ser compreendido como um espaço de cultura própria desenvolvida por sujeitos históricos que convivem com outras culturas dominantes que ensinam o sujeito a ser submisso e inferiorizar sua própria cultura, apagando sua identidade.

Para que o processo de escolarização avance no campo, é preciso levar em consideração o que o campo tem traçado em seus processos de lutas, e resistência trazendo para o contexto educacional, as práticas educativas que se pautam não somente como práticas sociais, mas se valem das múltiplas estruturas de poder, de direito, de conhecimento, na garantia de uma educação comprometida com os sujeitos envolvidos no processo.

É necessário avançar também na compreensão da educação e do currículo da escola do campo como uma ferramenta indispensável na disputa por uma educação emancipadora ao povo camponês. As análises apontam questões fundamentais para uma escola *do e no* campo brasileiro, destacando a importância do conhecimento do meio em que está inserida, das necessidades de trabalho, das comunidades, seus valores, conjunto de crenças, entre outros.

A escola do campo deve pensar acerca da singularidade das camadas subalternas do campo, pois essa singularidade deve juntamente aos conhecimentos universais permear as escolhas pedagógicas. Não é uma simples questão de respeitar os tempos de plantar e colher, a cultura, os costumes, os valores das comunidades do campo, mas de compreender em que medida esse respeito está ligado aos direitos políticos universais e singulares do campo.

Atualmente o que se percebe é que o conhecimento universal priorizado nas escolas tem sido tradicionalmente transmitido como exterior à realidade, abstrato, desvinculado da vida cotidiana dos estudantes. Daí a importância de projetos educativos que sejam construídos no seio dessa cultura e que se firmem enquanto instrumento de sua

valorização, de resistência de libertação e de estímulo para construção coletiva de uma consciência camponesa capaz de superar a supremacia cultural imposta.

O modelo de educação que fortalece e que tem maior significado para o Campo é o da formação humana. Da mesma forma como o campo é reorganizado por heranças culturais e por invenção de novas formas de relação com o ambiente cultural, as pessoas também trazem uma herança biológica e cultural que estão sempre em reorganização. Isso mostra que apesar das limitações há possibilidades de construir uma nova sociedade com novas relações sociais e novos sujeitos coletivos.

Dos objetivos propostos pela pesquisa, pode dizer, que as especificidades do campo não são levadas em conta, e casos específicos como a do sujeito com deficiência no campo, se julgados pelo forma de acesso e permanência nos espaços escolares, e analisados pelo contexto educacional da Amazônia, fica claro as negligências do sistema. A começar pela qualidade da oferta, e pela concepção do ensino que não considera o sujeito que está sendo inserido.

Nesta pesquisa, buscamos compreender os alicerces históricos da inclusão como marcos fundamentais de fortalecimento da causa, além de identificação, os sentidos e significados do sujeito com deficiência situado no campo, onde pode-se concluir que, na realidade do campo precisamente no contexto amazônico, a precarização dos espaços escolares e a segregação ainda são predominantes, não pela falta de política, porque elas já estão pautadas no campo dos direitos, mas sim, pela falta da efetivação de tais políticas que ainda não alcançam à quem de fato e de direito.

Os Direitos conquistados, através das lutas travadas dos movimentos sociais e de grupos organizados junto à sociedade civil, sociais, culminam hoje em propostas inovadoras, que engrandecem os nossos sonhos de emancipação, nos permite dizer que muito tem sido feito, porém, ainda há um longo processo que deve ser tratado com afinco, e com a colaboração de todos, que tomem a causa com sensibilidade e respeito ao outro.

Entendemos que as discussões que estão sendo desenvolvidas acerca do processo de escolarização de pessoas com deficiência no campo, vêm gradualmente alcançando uma perspectiva ampliada quanto às suas finalidades no contexto educacionais, traduzindo o direito à educação sem a discriminação em relação à deficiência, à cultura ou ao gênero. A educação inclusiva assim como o campo trabalham a diversidade respeitando a questão da igualdade nas diferenças, e o modo ser estar de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

- (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna
BRASIL. **Constituição Federal da república Brasileira**. Brasília, DF, 1988

_____. **Decreto nº 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. Brasília: 2010.

_____. *Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001

_____. **Parecer CNE/CEB nº 3/2008,** aprovado em 18 de fevereiro de 2008. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002,** que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **A Educação do Campo, identidade e políticas públicas.** Brasília: Movimento Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Por uma educação básica do campo, 1, 1998, Luziânia, GO. Anais... Luziânia, GO: UnB, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila GALVÃO, Maely Amaro dos Santos **Educação Rural na Amazônia: Turmas Multisseriadas na Perspectiva da Inclusão,** no Município de Manacapuru/AM. Manaus: UFAM, 2009.

HAGE, Salomão Mufarre. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará /** Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005 ISBN 978852470418-5

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

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **“EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: METODOLOGIA E ADAPTAÇÕES CURRICULARES”.** Disponível em: <http://edmarciuscarvalho.blogspot.com/2011/03/educacao-especial-e-inclusiva.html> em 10 de março de 2011.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano.** /Ângela Monteiro Pires - São Paulo: Cortez, 2012. - (coleção educação em direitos humanos; v.4). Projeto popular e escolas do campo / César Benjamin e Roseli Salete Caldart. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3.

SILVA, Adilson Florentino da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física /** elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006

SILVA, Gilmar Pereira da Silva. **Educação do Campo na Amazônia**: uma experiência/
Organizadores: Gilmar Pereira da Silva et al. Belém: EDUFPA, 2007.

BERGAMO, Regiane Banzatto. Educação Especial Pesquisa e Prática, Regiane Banzatto Bergamo. – Curitiba: intersaberes, 2012. – (Série Inclusão Escolar). Biografia ISBN 798-858212161-0

20 Anos De Educação Do Campo E PRONERA: Encontro Nacional Resgata As Lutas Pela Educação em: <https://mpabrasil.org.br/noticias/20-anos-de-educacao-do-campo-e-pronera-encontro-nacional-resgata-as-lutas-pela-educacao/> 26 de Abril de 2019

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral.

O e-book intitulado Educação inclusiva no campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos organizado pelos professores Waldma Oliveira e Tiago Sabóia apresenta uma coletânea de artigos produzidos pelos alunos da especialização em Educação Inclusiva no Campo da Universidade Federal do Pará do Campus do Tocantins/Cametá. A especialização foi ofertada no ano de 2018 e apresentava como objetivo discutir informações teórico-metodológicas que permitiram a reflexão e o aprofundamento sobre práticas inclusivas aos alunos com deficiência nas escolas do Campo da Região Tocantina.



ISBN. 978-85-7993-682-1

