

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

DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: DESAFIOS À
ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA AGRÍCOLA PADRE JOÃO
PIAMARTA- MACAPÁ/AP

TAIANA FURTADO DOS ANJOS

2018



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

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: DESAFIOS À
ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA AGRÍCOLA PADRE JOÃO
PIAMARTA- MACAPÁ/AP**

TAIANA FURTADO DOS ANJOS

Sob a Orientação do Prof. Dr.
Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Novembro de 2018**

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

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

A599e ANJOS, TAIANA FURTADO DOS, 1980-
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: DESAFIOS À
ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA AGRÍCOLA PADRE JOÃO PIAMARTA-
MACAPÁ/AP / TAIANA FURTADO DOS ANJOS. - 2018.
111 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Educação do
Campo. 3. Teoria Crítica. I. Damasceno, Allan Rocha,
1978-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

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

TAIANA FURTADO DOS ANJOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06/11/2018.

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

Washington Cesar Shoiti Nozu, Dr. UFGD

Chego ao ponto de sustentar que a desbarbarização do campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes. Isso pressupõe, de qualquer maneira, um estudo da consciência e da inconsciência da população desses lugares.

THEODOR W. ADORNO

À minha família;
Pedro, João Pedro e José Henrique,
bênçãos da minha vida;

À minha mãe Izabel, exemplo de
amor e dedicação, e ao meu Pai José
(*in memoriam*), eternas saudades;

Às minhas irmãs Vanúbia, Vaniceli,
Vânia, Valéria, Viviane, e ao meu
irmão Fábio, pela amizade e
convivência ao longo da minha vida;

A vocês minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar pela dádiva da vida, que diariamente tem me oportunizado a viver e conviver com o mundo plural, conduzindo-me a trilhar uma caminhada com serenidade e sabedoria no acolhimento à diversidade.

A minha família, em especial, minha mãe Izabel Furtado por acreditar e me incentivar nos estudos, dando-me apoio na realização e concretização deste projeto.

Ao meu esposo Pedro, pelo seu amor e companheirismo fiel em todas as horas e momentos que dediquei a este trabalho. Obrigada por acreditar nos meus sonhos e compartilharmos juntos dessa conquista.

Aos meus filhos, João Pedro e José Henrique, razão para seguir firme no propósito desta jornada. Obrigada pela compreensão nos momentos dedicados a construção deste trabalho, pelas ausências da minha companhia nas semanas de formação, nos dias, noites e madrugadas, debruçadas na conclusão desta dissertação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, por me acolher e aceitar meu projeto. Obrigada pelas suas valiosíssimas orientações e contribuições, que me fizeram caminhar de forma segura na construção da dissertação. Obrigada, por tudo Allan Damasceno, você é uma pessoa humana admirável e que nos contagia com seu carisma e sua alegria, além de uma competência inigualável, fonte de inspiração e de crescimento intelectual para minha formação acadêmica.

À Prof. Dra. Sílvia Gonçalves e ao Prof. Dr. Ramofly Bicalho, pelas suas contribuições enriquecedoras durante o Exame de Qualificação de Mestrado.

Aos meus amigos do Mestrado, em especial, Constancia, Clodoaldo, Eric, Marina e Mônica, pelo carinho, amizade e companheirismo ao longo desta trajetória.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRRJ, na pessoa da coordenadora Prof. Dra. Rosa Cristina Monteiro, e a todos professores que contribuíram na minha formação.

À todos da Escola Agrícola Padre João Piamarta, que abriram as portas da instituição para que esta pesquisa fosse concretizada. Foi um momento rico de experiências e aprendizados que ficarão marcados na minha trajetória acadêmica e profissional.

Enfim, meus sinceros agradecimentos aos meus amigos de longa jornada e a todos que direta ou indiretamente participaram e contribuíram para a realização desta dissertação.

Obrigada!

RESUMO

ANJOS, Taiana Furtado. **A Educação Especial no Campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta no Município de Macapá-AP.** 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

Esta dissertação constitui-se em uma proposta de investigação da interface entre a Educação Especial e Educação do Campo à luz da Teoria Crítica, tendo como lócus de pesquisa o contexto amazônico brasileiro, no Município de Macapá, Estado do Amapá, em especial na Escola Agrícola Padre João Piamarta, instituição escolhida por estar localizada na área rural. Neste sentido, nossas questões de estudo foram: Como se revela a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial? Quais as ações político-pedagógicas instituídas na Escola do Campo com o propósito de garantir a inclusão de estudantes com deficiência? Como é a atuação dos professores das classes regulares e dos professores do Atendimento Educacional Especializando (AEE) no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência na escola do campo? Quais os desafios enfrentados pelos docentes e gestores escolares para a efetivação da modalidade da Educação Especial na escola do campo? Os objetivos do estudo foram: caracterizar a realidade da escola do campo no contexto amazônico para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial; Investigar os aspectos legais que amparam a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da escola do campo na Amazônia Amapaense; Caracterizar as questões político-pedagógicas e administrativas do ambiente escolar para a inclusão de estudantes na Escola Agrícola Padre João Piamarta; Problematizar os discursos dos professores das classes regulares e dos professores que atuam no AEE a partir de suas práticas pedagógicas no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto investigado; Identificar no ambiente escolar os principais desafios à escolarização dos estudantes com deficiência na interface entre a Educação Especial e Educação do Campo. A pesquisa foi sustentada na Teoria Crítica como suporte teórico-metodológico, com ênfase nos estudos do pensador Theodor Adorno, além de outros pesquisadores referenciados na bibliografia. Este estudo foi realizado na Escola Estadual em Tempo Integral Padre João Piamarta, uma escola da rede pública do Estado do Amapá, a partir de procedimentos e/ou instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos, um representante da equipe gestora, um coordenador pedagógico, três professores das classes comuns e um professor que atua no AEE. Os resultados revelam os avanços e desafios ao processo de inclusão de estudantes na escola pública, para a efetivação do direito à educação da população do campo, destacando a fragilidade na operacionalização do AEE para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, concluímos que a articulação entre a Educação Especial e Educação do Campo no Município de Macapá/AP, mesmo diante de algumas contradições e tensões, necessita avançar na construção de políticas públicas que atendam os dispositivos legais já conquistados, dialogando com os movimentos sociais, populações camponesas, associações, professores, gestores, pais, estudantes e comunidade para a reafirmação de uma educação inclusiva e democrática que contemple os sujeitos que estudam e moram no campo.

Palavras-Chave: Educação Especial Inclusiva. Educação do Campo. Teoria Crítica

ABSTRACT

ANJOS, Taiana Furtado. **Special Education in the Field: challenges to schooling in the Padre João Piamarta Agricultural School in the Municipality of Macapá-AP.** 2018. 111 p. Dissertation (Master in Agricultural Education) Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

This dissertation is a proposal to investigate the interface between Special Education and Field Education in the light of Critical Theory, having as a locus of research the Brazilian Amazon context, in the Municipality of Macapá, State of Amapá, especially in the Agricultural School Father João Piamarta, institution chosen for being located in the rural area. In this sense, our study questions were: How does the interface reveal between Special Education and Field Education reveal the inclusion of students targeted by special education? What political-pedagogical actions were instituted in the Field School with the purpose of guaranteeing the inclusion of students with disabilities? How is the performance of the professors of the regular classes and the teachers of the Educational Specialist Attendance (ESA) in the development of pedagogical practices for the inclusion of students with disabilities in the rural school? What are the challenges faced by teachers and school administrators in the implementation of the Special Education modality in the rural school? The objectives of the study were: to characterize the reality of the rural school in the Amazonian context for the inclusion of public-targeted students of special education; To investigate the legal aspects that support the school inclusion of the public-targeted students of the Special Education in the context of the field school in Amazônia Amapaense; To characterize the political-pedagogical and administrative issues of the school environment for the inclusion of students in the Padre João Piamarta Agricultural School; To problematize the discourses of the teachers of the regular classes and the teachers who work in the ESA from their pedagogical practices in the process of inclusion of the target public students of Special Education in the investigated context; Identify in the school environment the main challenges to scholarization of students with disabilities in the interface between Special Education and Rural Education. The research was supported in the Critical Theory as a theoretical and methodological support, with emphasis in the studies of the thinker Theodor Adorno, besides other researchers referenced in the bibliography. This study was carried out at the State School of Integral Padre João Piamarta, a public school in the state of Amapá, using data collection procedures and / or instruments for documentary research, field research and semi-structured interviews, a representative of the management team, a pedagogical coordinator, three common-class teachers and a teacher who works in the ESA. The results reveal the advances and challenges to the process of inclusion of students in the public school, for the realization of the right to education of the rural population, highlighting the fragility in the operationalization of ESA for students targeted by Special Education. Thus, we conclude that the articulation between Special Education and Field Education in the Municipality of Macapá / AP, even in the face of some contradictions and tensions, needs to advance in the construction of public policies that meet the legal provisions already achieved, dialoguing with social movements, peasant populations, associations, teachers, managers, parents, students and the community to reaffirm an inclusive and democratic education that contemplates the subjects that study and live in the countryside.

Keywords: Inclusive Special Education. Field Education. Critical Theory

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dispositivos Legais da Política de Educação Especial – Período 2002-2015.....	29
Quadro 2 – Caracterização dos Participantes da Pesquisa	62
Quadro 3 – Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial da Escola Estadual Padre João Piamarta, por série e por tipo de deficiência - 2017	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil – 2010 – 2017	8
Tabela 2 -Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Brasil - 201710	
Tabela 3 -Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Estado do Amapá – 2017.....	12
Tabela 4 – Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns– Ensino Regular - Município de Macapá/AP – 2017	13
Tabela 5 – Assentamentos rurais do Estado do Amapá, por município de localização, jurisdição, área, capacidade de famílias e número de famílias assentadas.	52

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 - Mapa com divisão administrativa do Estado do Amapá	50
Figura 2 - Mapa de Localização Geográfica da Escola Agrícola Padre João Piamarta	54
Imagem 1 - Entrada de acesso da Escola Agrícola.....	54
Imagem 2 - Prédio da Escola Estadual	55
Imagem 3 : Casa Luis Brusadelli.....	57
Imagem 4 : Casa Marcelo Cândia	57
Imagem 5 : Casa Padre Eusébio	57
Imagem 6 : Atividade na sala de Estudos.....	58
Imagem 7 - Marcenaria.....	59
Imagem 8 - Produção de Hortaliças.....	59
Imagem 9 : Área Verde com árvores frutíferas	60
Imagem 10 : Preparação de mudas de plantas	60
Imagem 11 : Cultivo de Hortaliças	60
Imagem 12 : Produção de Mudas de hortaliças	60
Imagem 13 : Laboratório de Matrizes	60
Imagem 14 : Construção de Sistema Hidropônico	60
Imagem 15 – Prédio da Escola Estadual em Tempo Integral Padre João Piamarta	66
Imagem 16 - Atividades do Projeto de Preservação Ambiental.....	67
Imagem 17 - Jardim suspenso produzidos pelos estudantes.....	67
Imagem 18 - Ramal de acesso à Escola Agrícola Padre João Piamarta	69
Imagem 19 - Transporte Escolar dos estudantes atendidos na Escola.....	70

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA AMAPAENSE.....	6
1 CAPÍTULO I MARCOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	16
1.1 Trajetória Histórica da Educação Especial: da Segregação à Integração Escolar	17
1.2 A Democratização da Escola na Contemporaneidade: Novas Perspectivas para a Educação Especial Inclusiva no Brasil.....	21
2 CAPÍTULO II DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E ASPECTOS LEGAIS	36
2.1 A Educação do Campo como Modalidade de Educação Inclusiva: Identidade e Princípios Orientadores	37
2.2 Interfaces entre os Dispositivos Legais da Educação Especial e da Educação do Campo	43
3 CAPÍTULO III O PERCURSO DA PESQUISA: A TEORIA CRÍTICA DE ADORNO COMO REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....	47
3.1 Contextualização da Amazônia Amapaense: O Município de Macapá como Lócus de Estudo	49
3.2 Caracterização da Escola Agrícola Padre João Piamarta	54
3.3 Caracterização dos Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	61
3.4 Caracterização dos Procedimentos e Instrumentos de Coletas de Dados.....	63
4 CAPÍTULO IV NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ/AP	65
4.1 A Realidade da Escola do Campo no Contexto Amazônico para a Inclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial	66
4.2 Educação Especial Inclusiva: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola do Campo	80
4.3 Desafios à Escolarização dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial na Escola Agrícola Padre João Piamarta.....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
6 REFERÊNCIAS	95
7 APÊNDICES	100
Apêndice I - Carta de autorização da pesquisa de campo	101
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	102
Apêndice III – Questionário para Professores da Sala de Aula Regular e AEE	104
Apêndice IV – Questionário Gestores	106
Apêndice V – Roteiro de Entrevista – Gestores, Professor (a) da Sala Regular e Professor (a) do AEE	109

“A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie”.

Theodor Adorno

APRESENTAÇÃO

A reflexão inicial deste estudo se reporta ao pensamento de Adorno, ao destacar que o ponto mais crucial no campo educacional é a desbarbarização da humanidade, pois a barbárie é um estado em que fracassam todos os processos de formação desenvolvidos pela escola. Para Adorno (1995a), a chave de transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. É neste sentido que este estudo tem sua relevância ao retratar as vivências e as trilhas da inclusão escolar que se configuram no chão da escola para a construção e resignificação de uma educação democrática e emancipadora.

É justamente neste sentido que a Teoria Crítica conserva sua essência, até os dias de hoje, unificando os objetivos da educação a emancipação social e política da humanidade, que liberte o homem da repressão, da ignorância e da inconsciência, afirmando a transformação da sociedade, uma vez que a classe dominante negou historicamente aos trabalhadores todos os pressupostos para sua formação cultural e lhe proporcionou a semiformação¹ (PUCCI, 2007, p. 42).

Sobre este pensamento, Damasceno (2010, p. 22),

Depreende-se dessa constatação, de utilização da escola à manutenção da lógica da indústria cultural, que a organização, o desenvolvimento e a manutenção da sociedade capitalista contemporânea estão atrelados à pseudoformação imposta pelos processos da ‘semiformação’ vigente. Ou seja, a educação passa a ser um meio e não um fim em si mesma, banalizando seu potencial formativo fundamentado na autoreflexão e autonomia humana.

A educação para Adorno tem uma importância precípua na formação das gerações atuais e futuras no sentido de uma sociedade que prime pela autonomia e emancipação dos sujeitos. Neste sentido, torna-se primordial para este estudo “focalizar o momento que a educação é articulada com um projeto político mais amplo, ou seja, a educação na modernidade. É nesse período da história que a educação se torna expressão de um direito de cidadania”. (PUCCI, 2007, 96).

Sobre o período histórico de redemocratização da educação no Brasil como o processo de mudança na legislação brasileira no início do século XXI, me reporto a alguns aspectos da minha trajetória acadêmica e profissional que fez reviver os momentos de transformação da escola para a inclusão dos estudantes com deficiência em classes comuns. Assim, a oportunidade de viver essa experiência me fez lembrar a minha trajetória enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, recordando-me das várias experiências vivenciadas no contexto escolar envolvendo a Educação Especial, ainda dos moldes de um sistema segregativo de ensino. Atrelada a essa realidade meu propósito era realizar o trabalho de conclusão de curso problematizando a demanda de escolarização dos estudantes com deficiência, porém a quantidade de profissionais na Universidade, na época, que se interessam

¹ Para Adorno a ‘semiformação’ seria consequência do colapso cultural vigente, ou seja, a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. (1996, p.388).

por orientar esta temática era inexistente, me fazendo procurar outros direcionamentos. Mas, no meu inconsciente este assunto era ainda muito latente, e no exercício profissional estas questões vieram à tona, me proporcionando viver e conviver com a diversidade, e em muitos casos com exclusão dos estudantes com deficiência na escola.

No atual cenário educacional, as discussões acerca da educação inclusiva são cada vez mais presentes, sendo um grande dilema conseguir que todos os estudantes tenham acesso à Educação Básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais. Essas diferenças, dependendo de como são vistas pela escola e seu entorno, podem apresentar situações reais de exclusão e desvantagem (SANTOS, 2009).

Diante deste cenário, a presente pesquisa parte de inquietações pessoais e profissionais, enquanto pedagoga que atua no sistema de ensino público do município de Macapá há mais de dez anos. Na atuação profissional, é perceptível as lacunas na formação dos professores e dos profissionais que exercem a função de orientar, intervir e coordenar ações inclusivas no ambiente escolar, como diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadores das salas ambientes.

Minha formação está alicerçada na experiência adquirida como coordenadora pedagógica em duas escolas da rede pública estadual, localizadas na periferia do Município de Macapá, que iniciaram o processo de inclusão, bem como a implantação de salas multifuncionais para o atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes público-alvo da Educação Especial², contidos neste grupo os estudantes com deficiência. Além do mais, a atuação como professora alfabetizadora no início da carreira me deu subsídio para compreender melhor a dinâmica de sala de aula e os desafios da carreira docente frente à consolidação de uma escola mais acolhedora e humana.

Para tanto, cabe destacar minha primeira experiência como coordenadora pedagógica, ocorrida na Escola Estadual Gonçalves Dias no ano de 2006, uma escola que atuava no primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental com um público de estudantes com deficiência bastante expressiva. Logo nas primeiras intervenções pedagógicas percebi o quanto a lacuna deixada na minha formação acadêmica fez diferença, pois o Curso de Pedagogia não me ofereceu disciplinas cujos conteúdos contemplassem as demandas do público-alvo da Educação Especial. Assim, tive que me dedicar em estudos individuais para compreender melhor esta temática tão importante no âmbito escolar, pois para orientar os professores que atuavam com estudantes público-alvo da Educação Especial, precisava ter um amplo conhecimento sobre o assunto.

A partir de 2008, atuando em outra escola pública de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, foi possível vivenciar mais de perto um trabalho mais integrado da equipe de professores que atuam na Educação Especial. Foi neste período que o Governo do Estado do Amapá realizou concurso público para a contratação de professores para atuarem na Educação Especial.

² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a,p.15) e reforçado pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), considera-se público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Consideram-se estudantes com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Os estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Foi neste novo cenário educacional que acompanhei o processo de construção das salas de atendimento educacional especializado e a organização didático-pedagógica para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes regulares e a mudança do comportamento e atitudes frente a esta realidade, principalmente das famílias que tinham dificuldade de aceitar a inclusão de seus filhos nas salas regulares, pois estavam adaptados com o trabalho desenvolvido pelos professores de forma individualizada.

Nas tessituras deste diálogo, cabe enfatizar que a minha motivação inicial para a realização deste estudo se deu inicialmente pelo contato voluntário e aproximação social e educacional com a unidade de acolhimento à crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que estudam na referida escola *lócus* desta pesquisa. Em vistas de procurar compreender o processo educacional dos estudantes abrigados na Casa Lar da Escola Agrícola Padre João Piamarta, é que fui provocada a investigar a Educação Especial no contexto da Educação do Campo. Um local de diversidade cultural e social que atende múltiplas realidades com um espaço agrícola que proporciona o contato com a natureza e diferentes experiências dos sujeitos do campo na preservação e conservação do meio ambiente.

Tendo como objeto de estudo a investigação da Educação Especial no contexto da escola do campo no Município de Macapá, Estado do Amapá, os objetivos dessa dissertação se definem em:

- Caracterizar a realidade da Escola do Campo no contexto amazônico para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo como *lócus* de pesquisa a Escola Agrícola Padre João Piamarta, localizada na área rural do Município de Macapá, a partir de sua especificidade enquanto escola do campo que atende estudantes de diferentes comunidades (urbana e rural);
- Investigar os aspectos legais que amparam a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial na interface com a Educação do Campo;
- Caracterizar as dimensões político-pedagógicas e administrativas do ambiente escolar para a inclusão de estudantes na Escola Agrícola Padre João Piamarta;
- Caracterizar os saberes e fazeres dos professores das classes regulares e dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializando (AEE) a partir de suas práticas pedagógicas no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no contexto investigado;
- Identificar no ambiente escolar os principais desafios à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Decorrente destes objetivos, elencamos as seguintes questões de estudo:

- Como se revela a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo na Escola Agrícola Padre João Piamarta para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial?
- Quais as ações político-pedagógicas instituídas na Escola Agrícola Padre João Piamarta com o propósito de garantir a inclusão de estudantes com deficiência?
- Como é a atuação dos professores das classes regulares e dos professores do Atendimento Educacional Especializando (AEE) no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência na escola do campo?
- Quais os desafios enfrentados pelos docentes e gestores escolares para a efetivação da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola do campo?

Diante disto, vale destacar que as pesquisas e produções científicas na interface entre Educação Especial e Educação do Campo no Brasil são incipientes.

Para subsidiar a pesquisa, o aporte teórico será fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade, com base no pensamento do filósofo alemão Theodor Adorno, bem como embasados nos estudos e pesquisas de Allan Damasceno, Bruno Pucci, Valdelúcia Costa, Mazzota, Kátia Caiado e Silvia Márcia Meletti, Kátia Caiado, Ramofly Santos, Miguel Arroyo, Mônica Molina, Roseli Caldart, Washington Nozu entre outros autores. Esses referenciais orientaram a trajetória deste estudo, no intuito de identificar o contexto da Educação Especial na Educação do Campo; Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; educação para emancipação/democratização.

A Teoria Crítica de Adorno é imprescindível para a fundamentação teórico-metodológico desta pesquisa, constituindo as dimensões necessárias para a consolidação e o direcionamento dos elementos chaves que orientaram o objeto de estudo. Adorno (1995b) nos faz refletir sobre a importância do pensamento crítico enquanto contribuição para a autorreflexão da prática, ajudando a compreender o papel da educação na luta pela transformação da escola e emancipação dos sujeitos.

Como procedimentos de coleta de dados utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental considerando os documentos oficiais das legislações, que tratam da Educação Especial, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Decretos, Resoluções e levantamento de dados do Censo Escolar sobre o número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial; e Pesquisa de Campo para coleta de informações sobre o Atendimento Educacional Especializado na escola pesquisada com utilização de entrevista semiestruturada com a professora do AEE, professores das classes comuns e a coordenação pedagógica.

Desse modo, o estudo está organizado da seguinte maneira. Na primeira parte do texto, apresento a formulação da situação-problema, debatendo a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo no contexto da Amazônia Amapaense, analisando e buscando compreender seus limites, desafios e perspectivas. Para tanto, apresentamos um breve retrato sobre a realidade da Educação Especial, a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica, bem como os dispositivos legais e os aspectos de ação política para a formulação de políticas públicas educacionais inclusivas na contemporaneidade.

No primeiro capítulo, apresento um breve histórico da Educação Especial no Brasil, enfatizando a trajetória de construção das políticas educacionais para a Educação Especial, destacando os avanços conquistados a partir do enfoque em uma concepção de educação numa perspectiva inclusiva e o contexto que esse movimento se consolida como política pública de inclusão de estudantes público-alvo desta modalidade de ensino. No texto será possível refletir sobre as tramas político-históricas na construção dessas políticas educacionais à luz da Teoria Crítica da Sociedade, desde as primeiras iniciativas para as pessoas com deficiência, nas fases de segregação e integração escolar, bem como os novos rumos tomados para a construção da Educação Especial inclusiva no Brasil, a partir do processo de democratização da escola.

O segundo capítulo é dedicado a apresentar a concepção de Educação do Campo no Brasil, desafios e tendências na consolidação das políticas públicas para as populações do campo, dando ênfase a sua identidade e aos princípios orientadores. Em seguida, analisa dispositivos legais que promovem a interface entre Educação do Campo e Educação Especial para a implementação de políticas específicas para o atendimento de estudantes com deficiência nas escolas campesinas.

No terceiro capítulo apresentamos o suporte teórico-metodológico sustentado na Teoria Crítica de Adorno, bem como, a contextualização do Município de Macapá como lócus

do estudo; a caracterização da Escola Agrícola Padre João Piamarta; a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa; os procedimentos e instrumento de coletas de dados.

No quarto capítulo, apresentamos as narrativas e experiências da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial no contexto da escola do campo no cenário amazônico, a partir de nossas aproximações com o lócus da pesquisa, com base nas seguintes categorias: análise da realidade da Escola Estadual em Tempo Integral Padre João Piamarta para a inclusão dos estudantes com deficiência, a partir dos documentos institucionais, projetos educacionais e Projeto Político-Pedagógico da Escola; análise da organização e funcionamento Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Recursos Multifuncionais; identificação dos desafios à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da escola do campo.

Por fim, nas Considerações Finais apresentamos as conclusões do estudo, que nos permite afirmar que os avanços e desafios ao processo de inclusão de estudantes na escola pública, para a efetivação do direito à educação da população do campo, destacando a fragilidade na operacionalização do AEE para os estudantes público-alvo da Educação Especial. De maneira geral, nossa intenção é que seus resultados deste estudo contribuam para a articulação entre a Educação Especial e Educação do Campo no Município de Macapá/AP, mesmo diante de algumas contradições e tensões, necessita avançar na implementação de políticas públicas que atendam os dispositivos legais já conquistados, dialogando com os movimentos sociais, populações camponesas, associações, professores, gestores, pais, estudantes e comunidade para a afirmação de uma educação inclusiva e democrática que contemple os sujeitos que estudam e moram no campo.

“Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes. Junto ao esquecimento do que mal acabou de acontecer ressoa a raiva pelo fato de que, como todos sabem, antes de convencer os outros é preciso convencer a si próprio”.

Theodor Adorno

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

A epígrafe escolhida para dar início as reflexões deste estudo apresenta o pensamento de Theodor Adorno sobre necessidade de resgatarmos o processo histórico para a evolução da sociedade contemporânea, não para apagar a memória enquanto sujeitos inconscientes, mas como resultado da consciência vigilante diante da barbárie presente nos mecanismos de exclusão e segregação do público-alvo da Educação Especial nas escolas campesinas, assumindo assim, a possibilidade de superação através da reflexão crítica sobre o cenário social e educacional, enquanto sujeito capaz de convencer a si mesmo, mas também como sujeito coletivo, capaz de efetivar mudanças substanciais para a garantia dos direitos já conquistados.

Diante desta reflexão, a proposta de investigação tem como foco a Educação Especial e a Educação do Campo, pois revelam-se como áreas marcadas historicamente pela ausência de políticas públicas. Para Rabelo e Caiado (2014) a Educação do Campo e a Educação Especial apresentam singularidades, mas sua interface é de extrema importância ao se considerar a necessidade premente de superação das condições históricas imputadas às populações do campo e às pessoas com deficiência nas políticas públicas nacionais. A análise desta interface implica em processos complexos de definições, separações e articulações discursivas e não discursivas, pois “A interface não é um dado, mas uma articulação discursiva. Não pode, portanto, ser descoberta; ao contrário, necessita ser construída” (NOZU, 2017, p. 168).

Nozu (2017, p. 157) ressalta que a interface entre Educação Especial e Educação do Campo “é entendida por nós como um processo de hibridização, ou seja, uma articulação de processos educativos distintos invocada para dar respostas a determinadas demandas em condições específicas”. Neste sentido, é preciso retomar o processo de diferenciação dos sujeitos constituídos na diagonal nessa interface e compreender como as diferenças estão sendo produzidas na imbricação destas modalidades.

Para Martins (2012), é um desafio para os sistemas educacionais construir uma escola numa perspectiva inclusiva que atenda adequadamente estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem. Para garantir a educação inclusiva não basta o acesso à escola regular, é necessário um ensino que seja de qualidade para todos e que atenda as necessidades reais dos educandos. Assim, o processo de inclusão no Brasil vem sendo preconizado em diversos dispositivos legais que regulamentam o direito a educação das pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial.

No aspecto legal, a Educação Especial está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, nos artigos 58 a 60, e no § 1º, inciso II do artigo 227 da Constituição Federal. Também reafirmada na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

e na Resolução nº 4/2009, que apresenta as diretrizes operacionais para esse tipo de atendimento; bem como o que é reforçado no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014:

Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei. § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II – **considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas**, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III – **garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial**, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (grifo nosso). (BRASIL, 2014)

De acordo com a última pesquisa levantada pelo Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Brasil há 190.755.799 brasileiros. Os resultados de 2010, apontaram 45.606.048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Dessas pessoas, 38.473.702 se encontravam em áreas urbanas e 7.132.347, em áreas rurais. A Região Nordeste concentra os municípios com os maiores percentuais da população com pelo menos uma das deficiências investigadas.

Em relação à proporção de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas segundo os grupos de idade, constatou-se que 7,5% das crianças de 0 a 14 anos de idade apresentaram pelo menos um tipo de deficiência. A prevalência de pelo menos uma das deficiências investigadas foi maior (24,9%) na população de 15 a 64 anos de idade e atingiu mais da metade da população de 65 anos ou mais de idade (67,7%). (BRASIL, IBGE, 2010).

Os indicadores educacionais do registro de estudantes público-alvo da Educação Especial foram analisados por meio do microdados do Censo da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação. Neste universo, os dados levantados foram relativos às matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP), em relação a matrícula da Educação Especial, desde 1998, presenciamos um crescimento de matrículas de estudantes com deficiência no Brasil. Nos anos de 2010 a 2013 presencia-se um crescimento de 20%, nos anos seguintes, de 2014 a 2017, esse aumento continua expressivo com o mesmo percentual. O crescimento dessas matrículas, se revela nos dados dos últimos Censos Escolares (2010-2017), conforme o quadro a seguir:

Tabela 1 -Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil – 2010 – 2017

Ano	Total Geral	Classes Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	1.679	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	2.624
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	2.025	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	3.028
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	1.064	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	3.984
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	1.547	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	4.456
2014	886.815	188.047	13.878	111.845	1.191	60.622	1259	644.687	47.496	540.628	56.563	51.341	5.510
2015	930.683	179.700	12.157	105.872	1.269	60.040	1.080	750.983	51.891	576.975	64.488	54.865	6.172
2016	971.372	174.886	11.012	102.753	1.052	60.047	936	796.486	58.772	607.232	74.007	60.047	6.404
2017	1.066.446	169.637	10.531	99.708	1.043	58.026	664	896.809	69.218	668.652	93.231	62.489	7611

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística, 2010-2017

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica no Brasil indicam que nos anos de 2015 a 2017 houve um crescimento expressivo em relação às matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica nas classes comuns. Em 2017, o Censo Escolar registrou 1.066.466 estudantes na Educação Especial. Desse total, 84%, ou 896.809, são estudantes com deficiência incluídos em classes comuns. Esse avanço demonstra a necessidade urgente de providências quanto à inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares e, principalmente, de preparar as escolas pedagogicamente, espacial e organizacionalmente, para inclusão efetiva das crianças. Ao mesmo tempo, as estatísticas demonstram que os números sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial vêm superando uma exclusão que é histórica, principalmente quanto as matrículas nas escolas regulares.

Vale destacar que os efeitos dos dispositivos legais para a Educação Especial no Brasil podem ser notados, em princípio, quando observamos o aumento expressivo de matrículas nas classes comuns, constatando a existência de dados que comprovam uma transformação no cenário educacional brasileiro, pois o quantitativo de estudantes incluídos em todos os níveis e modalidades cresceu nos últimos anos. Esse aumento pode ser explicado pela pressão da sociedade que reivindicou a educação para todos enquanto um direito inalienável. Assim, as políticas públicas para a Educação Especial, construídos durante o processo de redemocratização da escola no Brasil nos últimos anos, exerceram um papel importantíssimo para a garantia das matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas comuns.

Embora ainda exista escassez no atendimento, os estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação, público-alvo da Educação Especial, têm o direito de frequentar o ensino regular, além de receber atendimento educacional especializado. Historicamente, esse público foi excluído do sistema educacional ou mantidos em escolas especiais, como destaca Damasceno (2010, p. 27).

É importante ratificar que as escolas especiais se constituíram em espaços estratégicos para a manutenção do distanciamento do convívio social dos estudantes com necessidades educacionais especiais, enfatizando a lógica da exclusão da sociedade de classes. O momento atual, em prol da educação inclusiva, é de busca da superação da escola especial. Os professores e a comunidade escolar podem agir se desejam promover a (re)organização da escola para se tornar democrática, atendendo não apenas aos estudantes com necessidades educacionais especiais, mas todos que se encontram excluídos: os mais pobres, negros, índios, dentre outros.

Além do mais, a Educação Especial ganha força e uma expressiva notoriedade reforçada através dos dispositivos legais de fundamental importância na interface com a Educação do Campo, estabelecido pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, Resolução CNE/CEB Nº 1, de abril de 2002, e reafirmados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesses dispositivos, garante-se a universalização do direito à escola aos sujeitos que residem e vivem no campo com possibilidades de garantir acesso, permanência e ensino de qualidade a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial.

De acordo com as estatísticas do Censo Escolar de 2017, 61,32% das escolas brasileiras têm estudantes com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Este avanço está em sintonia com os desafios propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que explicita que a universalização deve incluir este segmento da população de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino.

A tabela a seguir mostra as matrículas da Educação Especial por etapa no Brasil no ano de 2017, divididos por dependência administrativa (rede estadual e municipal), tanto na área urbana, quanto na área rural:

Tabela 2 -Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Brasil - 2017³

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Educação Especial - Matrícula inicial ⁴ (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) - BRASIL												
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		Total
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fund.	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
Estadual Urbana	251	34	870	55	52.336	5.956	112.342	9.134	77.840	4.400	16.722	8.650	288.590
Estadual Rural	2	0	50	0	3.665	445	6.400	638	3.068	200	1.000	253	15.721
Municipal Urbana	6.114	7.587	35.114	4.294	245.054	35.261	96.660	12.975	547	18	35.461	174	479.259
Municipal Rural	693	247	4.744	263	45.483	11.619	20.042	5.648	44	5	5.267	12	94.067
Estadual e Municipal	7.060	7.868	40.778	4.612	346.538	53.281	235.444	28.395	81.499	4.623	58.450	9.089	877.637

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística, 2017.

Os indicadores educacionais da Educação Especial no ano de 2017, por meio dos microdados do Censo da Educação Básica realizado pelo INEP, revelam que 12,5% dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil estudam em escolas de áreas rurais, sendo 15.721 matrículas nas escolas da rede estadual e 94.067 matrículas nas redes municipais de ensino, perfazendo um total de 109.788 estudantes público-alvo da Educação Especial. Com a inclusão das demais redes de ensino, esse número aumenta para 110.109 matrículas em escolas rurais.

Com os avanços mais recentes na universalização da Educação Básica, é possível constatar que o aumento nas matrículas da Educação Especial no contexto das escolas do campo se acelerou na medida em que

³ Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

⁴ A Matrícula Inicial é a primeira fase de coleta do Censo Escolar, que levanta informações gerais sobre o sistema educacional brasileiro. Nessa fase são coletados dados individualizados de escolas, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula, de todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica e educação profissional, de acordo com a data de referência do Censo Escolar.

[...] a sociedade e os diversos movimentos sociais colocaram a educação no terreno dos direitos. Educação como direito de todo cidadão e dever do Estado foi a bandeira que inspira entre nós os movimentos sociais desde a década de 80: movimento cívico, docente, dos bairros e periferias urbanas [...] que colocaram o direito à educação e à escola na frente ampla dos direitos políticos e sociais de todo cidadão. Nas últimas décadas, a educação vem sendo um dos terrenos de maior pressão das famílias, comunidades, associações, sindicatos e movimentos urbanos sobre os governos municipais, estadual e federal, no sentido de colocar a garantia do direito à educação básica como dever de Estado. Não é difícil constatar que a gestão da educação básica vem recebendo um tratamento muito mais público do que em séculos passados, devido a sua colocação no terreno dos direitos e não mais no terreno das barganhas e favorecimentos políticos, nem sequer no terreno das demandas do mercado (MOLINA; JESUS, 2004, p. 59).

Neste contexto, o cenário da Educação Especial em escolas do campo ganha destaque também na Amazônia Amapaense, pelo seu contexto regional, geográfico e político. O Estado do Amapá tem uma localização estratégica, situando-se na foz do Rio Amazonas, com uma população estimada em 797.722 habitantes, onde 90% residem na zona urbana e 10% na área rural. Apresenta um excelente potencial para uma integração regional, não apenas com as demais regiões do país, mas também com países vizinhos e até com a União Europeia.

O Amapá apresenta vantagens em relação às outras regiões brasileiras, com diversidades de ecossistemas, com alta potencialidade de recursos minerais, vegetais e pesqueiros; sua localização geográfica com os centros internacionais de desenvolvimento e navegabilidade para o Atlântico, permite ao Amapá projetar sua dinamização comercial baseado no incentivo à importação e exportação de produtos vitais para a economia regional (MORAIS; MORAIS, 2011, p. 13). Situado no norte do país, o Estado do Amapá tem uma extensão territorial de 142.828,521 Km², divididos em 16 municípios.

O setor público ainda é um dos maiores responsáveis pela economia estadual, gerando vantagens também no campo social. Este setor é o maior responsável pelo emprego e dinheiro que circula no Estado e movimenta vários segmentos da economia amapaense. As empresas privadas também contribuem gerando vários empregos para a população.

No setor primário sobressaem-se as criações de gado bovino, bubalino, suíno, avicultura, pesca artesanal (dourada, piramutaba, pescada, tamuatá, traíra, jijú, pratinha, acará, matupiri, jandiá, sarapó, anunjá, oéua, tucunaré, etc) e do camarão. O açaí é um produto que gera renda para o município, havendo pela cidade inúmeros postos de venda do produto, que além de constituir alimento básico para a população local, está sendo exportado para outros estados e até mesmo para outros países. A horticultura é também outro destaque na economia local, pois a produção de hortaliças está concentrada no polo-hortigrangeiro e no mini-polo em Fazendinha e em algumas pequenas partes da periferia de Macapá.

No setor secundário, a industrialização do município de Macapá ainda desenvolve lentamente, tendo em vista de alguns problemas estruturais, como a capacidade de oferta de energia elétrica, dificuldade de transporte devido a distância dos centros consumidores e a presença forte de Belém e Manaus, com seus Parques Industriais instalados. Apesar dessa dificuldade, há diversas fábricas de tijolos, industrialização de sulcos, palmitos de açaí, padarias, empresas de água mineral, movelarias, artesanato em vime, que apresentam números positivos em relação à oportunidade de emprego. (MORAIS, 2011).

Analisando os microdados do último Censo da Educação Básica do Estado do Amapá, realizado no ano de 2017, observar-se que do total de matrículas, cerca de 16,8% dos estudantes público alvo da Educação Especial estudam nas escolas localizadas em áreas rurais, superando a média nacional de 12,5%.

Tabela 3 -Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Estado do Amapá – 2017

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Educação Especial - Matrícula inicial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) - AMAPÁ												
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		Total
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
Estadual Urbana	22	0	30	0	513	2	870	1	470	24	280	99	
Estadual Rural	0	0	1	0	286	0	151	2	34	0	40	1	515
Municipal Urbana	24	0	204	1	982	41	52	5	0	0	131	0	1.440
Municipal Rural	2	0	23	0	184	9	1	0	0	0	24	0	243
Estadual e Municipal	48	0	258	1	1.965	52	1.074	8	504	24	475	100	4.509

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística, 2017.

Os indicadores educacionais do Censo Escolar da Educação Básica de 2017, mostram que do total de 758 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas rurais no Estado do Amapá, 515 pertencem a rede estadual e 243 são da rede municipal de ensino. Se compararmos com os dados do Censo Escolar de 2016, nas escolas localizadas nas áreas rurais, houve um relativo acréscimo no número de matrículas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo que em 2016 haviam 693 estudantes matriculados, e em 2017 aumentou para 758 estudantes matriculados. Se considerarmos o número total das matrículas na Educação Especial no Amapá (área urbana e rural), em 2016 eram 4.136 estudantes, e em 2017 já são 4.509 matriculados. Vale destacar que embora o número de matrículas nas escolas regularem tenham aumentado, não significa necessariamente que os estudantes públicos-alvo da Educação Especial estejam com reais oportunidades de aprendizado.

O município de Macapá é a cidade *locus* da pesquisa localizado na região sudeste do Estado do Amapá estendendo-se da margem esquerda do Rio Amazonas (entre os rios Pedreira, Matapi e litoral atlântico) até a nascente do rio Maruanum. É cortado pela Linha do Equador e

sua altitude é de 16,48 m (sede). Limita-se com os municípios de Santana, Itaúbal, Porto Grande, Ferreira Gomes, Cutias e Amapá. Em 2010, conforme o censo demográfico constatou-se que 95% da população de Macapá reside nas áreas urbanas. Muitas pessoas que migram para a capital buscam perspectivas de melhoria de vida, entretanto a maioria sem qualificação profissional. Esse fenômeno provocou uma forte concentração populacional em Macapá e Santana.

A Educação Especial do município de Macapá se organiza seguindo as diretrizes da Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica (BRASIL, 2009), ofertando o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

E sobre as matrículas da Educação Especial nas comunidades rurais no Município de Macapá, apresentamos a tabela a seguir:

Tabela 4 – Número de Matrículas na Educação Especial⁵ em Classes Comuns– Ensino Regular - Município de Macapá/AP – 2017

Matrículas da Educação Especial / MACAPÁ - Censo da Educação Básica 2017					
Localização/Dependência Administrativa					
Área	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Urbana	24	1.366	627	250	2.267
Rural	-	255	108	-	363
Total	24	1621	735	250	2.630

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística, 2017.

As estatísticas retratam a realidade do número de matrículas da Educação Especial no Município de Macapá, apontando para a necessidade de uma política educacional que atenda as especificidades tanto das escolas localizadas no perímetro urbano, quanto no perímetro rural, pois muitas escolas do campo têm um atendimento precário quanto ao apoio pedagógico e financeiro para a efetivação da Educação Especial Inclusiva, através do AEE para os estudantes com deficiência. Conforme os dados do Censo Escolar 2017 são 363 estudantes matriculados em escolas do campo, ou na rede pública estadual (255) ou municipal (108), que possuem algum tipo de deficiência. Entretanto, essa matrícula não garante que esses estudantes estejam participando das atividades complementares ofertadas pelo AEE.

Diante dos dados apresentados, procuramos elucidar aspectos gerais da Educação Especial no Brasil, no Estado do Amapá e no Município de Macapá, identificando o número de matrículas desse público nas escolas localizadas em áreas rurais, problematizando, neste contexto, os aspectos da Educação Especial e da Educação do Campo. Além do mais, como recorte de investigação, este estudo constitui-se em uma proposta de pesquisa e análise sobre

⁵ O Censo Escolar coleta as diferentes situações em que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação recebem escolarização e AEE. A escola pode oferecer a escolarização, em classes regulares, e também o AEE. Nesses casos, é importante ter em mente que é necessário cadastrar tanto as turmas de escolarização quanto as do AEE, e que os alunos devem ser vinculados em ambas as turmas que frequentam.

a Educação Especial no contexto da Educação do Campo, tendo como foco a Escola Agrícola Padre João Piamarta, localizada no Distrito do Coração, zona rural do Município de Macapá.

O presente trabalho, sem pretensão de esgotar o assunto, estimula o debate sobre a Educação Especial e Educação do Campo contribuindo para indicativos de mudança frente às novas perspectivas educacionais nas escolas públicas da zona rural do Município de Macapá, servindo como referência para as escolas públicas do estado do Amapá.

É imprescindível durante esta investigação, indagar sobre a organização da Educação Especial, a atuação dos professores, a proposta pedagógica da escola, o atendimento educacional especializado, o perfil dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, entre outras questões, identificando as lacunas na formação docente e as experiências e desafios na prática pedagógica desenvolvida pela escola do campo no atendimento aos estudantes com deficiência

Nossos questionamentos possibilitam ao leitor reunir informações e elementos necessários para a construção de uma análise crítica e reflexiva que descreva as condições de escolarização específica dos estudantes com deficiência que vivem e estudam no campo, com o objetivo de apresentar resultados sobre a realidade educacional das escolas campesinas da zona rural do Município de Macapá. Para tanto é imprescindível dialogar com a Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno⁶, a partir da tradição desenvolvida pelos pensadores da Escola de Frankfurt, com base em um pensamento crítico da educação, tornando-o vivo, discutido, historicizado, reformulado e até mesmo contestado (PUCCI, 2007). Pautado nesta teoria, iniciamos com a seguinte reflexão

[...] não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. (ADORNO, 1995a, p. 116).

Esta pesquisa justifica-se pela relevância do tema, pois as escolas do campo do Município de Macapá encontram dificuldade na implementação da Educação Especial, especificamente na contratação de professores do AEE e na implantação de salas multifuncionais para o atendimento educacional especializado, apesar desse direito ficar explícito na Constituição Federal, LDB 9394/96 e demais bases legais que tratam da educação inclusiva.

Para Adorno (1995a), é preciso contrapor-se a barbárie principalmente na escola, pois, apesar dos argumentos contrários no plano das teorias sociais é extremamente importante para a sociedade que a escola cumpra sua missão, ajudando, na conscientização do pesado legado de representações que carrega em si mesma. Para tanto, a Educação Especial no contexto da Educação do Campo é um assunto de interesse da sociedade como um todo e daqueles que se preocupam na construção de uma escola voltada para a inclusão de todos os atores do

⁶ Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno nasceu 11 de setembro em 1903 na cidade de Frankfurt am Main. O pai, Oscar Wiesengrund, era judeu-alemão convertido ao protestantismo. Sua mãe Maria Calvelli-Adorno dela Piana foi criado num ambiente burguês com sólida formação humanística. Com apenas 15 anos de idade, Adorno foi introduzido na leitura da Crítica da Razão Pura, de Emanuel Kant. Em 1921, ingressou na recém-fundada Universidade de Frankfurt, onde estudou filosofia, além de sociologia, música e psicologia. Em 1924, aos 21 anos, obteve o doutorado sob a orientação de Hans Cornelius (SILVA, 2003).

ambiente escolar, em especial, no atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesta direção, com a intenção de contribuir para o debate desta temática pouco explorada no meio acadêmico, dada sua invisibilidade e escassez, consideramos que este estudo possa dar magnitude na articulação entre Educação Especial e Educação do Campo, uma vez que a interlocução dessas modalidades, torna-se necessária para aprofundar e dar continuidade as reflexões, discussões e estudos no que tange a inclusão dos estudantes com deficiência que vivem no campo. Neste sentido, concordamos com Caiado e Meletti (2011, p. 103), quando afirmam que

[...] 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.

Esperamos assim, que os resultados desta pesquisa possam contribuir de maneira significativa para a ampliação desta discussão no cenário nacional e reflexão crítica dos protagonistas envolvidos no processo educativo para a consolidação de políticas públicas voltadas para a Educação Especial e Educação do Campo, a partir da socialização de experiências de escolas do campo que apresentam em sua proposta pedagógica o desenvolvimento de projetos e ações que contemplem práticas agrícolas e oficinas de aprendizagem com a participação de estudantes e da comunidade local. Portanto, a interface entre a Educação do Campo e Educação Especial se torna relevante, na medida em que oportunizará a construção de novos encaminhamentos e conhecimentos quanto aos aspectos teóricos e às práticas pedagógicas investigadas, contribuindo assim para a efetivação de políticas públicas que atendam especificidades dos sujeitos do campo.

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

“É preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita”

Theodor Adorno

1 CAPÍTULO I

MARCOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O processo histórico-político da Educação Especial vivenciou mudanças de diferentes concepções, com novos pressupostos teóricos que nos desafiam a refletir sobre as contradições presente na operacionalização da educação inclusiva na contemporaneidade. Para tanto, é preciso superar o entendimento de uma Educação Especial como modalidade de ensino segregativa para assumir um projeto de escola inclusiva que rompa com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante e de reprodução das contradições sociais.

Elaborar o passado como tarefa de esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu. Nunca é demais utilizar o esclarecimento para reforçar a barbárie sofrida pela humanidade ao longo da história, no entanto “tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até o mesmo o incompreensível” (ADORNO, 1995a, p. 46). Para tanto, será necessária uma “educação dos educadores” para tomada de consciência. Mas, enquanto isto não ocorrer, o perigo ainda permanece, pois, “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas”. (ADORNO, 1995a, p. 49).

Damasceno destaca a importância destas tessituras elaboradas no passado, afim de vislumbramos na atualidade possibilidades de uma educação para a emancipação:

[...] as causas que permitiram a segregação na escola, tão presentes nas tramas históricos-políticas da educação especial, nos permite afirmar que se não elaboradas podem estar presentes ainda hoje, embora mimetizadas, como obstáculos e impedimentos para democratização da escola pública (DAMASCENO, 2010, p. 52).

Adorno (1995) considera que uma das questões mais urgentes da educação nos dias atuais, é a “desbarbarização” como meio de sobrevivência da humanidade. Esse é um passo importante para que a educação se torne verdadeiramente emancipadora e transformadora.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um

modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155).

Neste sentido, é possível afirmar que o público-alvo da Educação Especial, por muito tempo esteve inserido em um cenário de segregação social e educacional. Assim, o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação, e justamente em instituições que desempenham um papel-chave na estrutura educacional brasileira.

Partindo desta compreensão, de que no passado podemos encontrar elementos importantes para explicar o presente, buscarei neste trabalho apresentar uma breve contextualização do processo de construção dos marcos histórico-políticos da Educação Especial no Brasil no intuito de tecer as considerações pertinentes a superação das tramas da barbárie impostas as pessoas com deficiência.

1.1 Trajetória Histórica da Educação Especial: da Segregação à Integração Escolar

A trajetória histórica da Educação Especial no Brasil é marcada por fortes momentos de exclusão/marginalização das pessoas com deficiência pelas quais eram estigmatizadas e segregadas do convívio social, bem como da educação escolar. Mantoan (2011, p. 2) enfatiza que:

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Assim, é possível observar que as iniciativas pensadas nesta época não eram voltadas para a Educação Especial e tão pouco integradas às políticas públicas de educação, pois o enfoque dado consistia em atendimentos em hospitais, bem como em instituições especializadas, momento este que ficou conhecido como o movimento de segregação.

Com relação a realidade brasileira, Mazzotta (2011) retrata que a história da Educação Especial foi se organizando sempre de maneira assistencial, dentro de uma perspectiva segregativa e por segmentação das deficiências, fato que contribui para o isolamento da vida escolar e social das crianças e jovens com deficiência.

Para Mantoan (2011), o período de 1854 a 1956 foi marcado por iniciativas oficiais e de caráter privado, com ênfase ao atendimento clínico especializado, mas incluindo também o atendimento escolar, onde foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiência mental, física e sensorial.

Diante desse contexto, o atendimento de pessoas com deficiência ganha destaque para o atendimento clínico especializado, incluindo as instituições especializadas que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 12 de setembro de 1854, pelo Decreto Imperial n. 1.428, na cidade do Rio de Janeiro. A inauguração do Imperial Instituto se deu no dia 17 de setembro de 1854, com a nomeação do Dr. Xavier Siagud para dirigente da instituição. Em 17 de maio de 1890, já no governo republicano, o chefe do governo provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamim Constant Botelho de Magalhães, assinaram o Decreto n.

408, que muda o nome do instituto para *Instituto Nacional dos Cegos*. (MANTOAN, 2011; MAZZOTTA, 2011).

Mais adiante, em 24 de janeiro de 1891, através do Decreto n. 1320, o Instituto Nacional dos Cegos passou a denominar-se de Instituto Benjamim Constant (IBC), como forma de homenagear seu ex-diretor e professor. Em 26 de setembro de 1857, foi criado também, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que um centenário depois, através da Lei. 3;198, de 6 de julho de 1957, passou a denominação de *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES). (MAZZOTTA, 2011).

É importante destacar que os institutos criados são considerados as primeiras iniciativas na oferta de serviços assistenciais às pessoas com deficiência. Jannuzzi (2004) aponta que a educação das pessoas com deficiência neste período se caracterizou por atendimentos e serviços oferecidos de forma precária, ainda que tenha ocorrido uma significativa preocupação em melhorar a vida dos estudantes com deficiência. Como expressa Damasceno,

[...] o cenário de criação das instituições especializadas, Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) têm fortes indicativos que em grande parte se deu com o propósito de geração de mão-de-obra daqueles que até então eram considerados improdutivos, não eficientes. Daí a concepção capitalista burguesa de deficiência, o que seria deveras interessante no cenário de profissionalização demandado à época (2010, p.53).

Vale destacar que com todas as adversidades essas instituições demonstram um caráter apenas assistencialistas e que não contemplavam as reais necessidades de cunho educacional. Diante deste enfoque, dada a concepção de Educação Especial durante o século XIX, não apresentou grandes avanços no âmbito educacional.

Assim, inicia-se no século XX um aumento significativo das instituições para atender as pessoas com deficiência, caracterizado como o período de institucionalização, marcado pela retirada das pessoas com deficiência de seu convívio familiar e pela manutenção em instituições segregadas ou escolas especiais.

Para tanto, não podemos deixar de mencionar o contexto político no Brasil desta época, quando da promulgação da Constituição de 1934, que segundo Jannuzzi (2004) não faz menção de forma direta a educação da pessoa com deficiência, embora o artigo 149, saliente que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Neste cenário é da maior importância destacar os principais dispositivos legais, entre eles destaca-se no cenário político mundial a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, aprovada em 1948. Esta foi um importante marco histórico na conquista de direitos para as pessoas com deficiência na busca de garantir a igualdade de direitos para todos os cidadãos sem qualquer distinção, mais especificamente aos grupos minoritários que ao longo dos anos sofreram com a exclusão e segregação (SILVA, 2010, p.38).

Até a década de 1950, haviam quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a “deficientes mentais” e catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam também estudantes com outras deficiências. (MAZZOTTA, 2011).

A Educação Especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das “Campanhas”. Estas foram destinadas para atender a cada uma das deficiências, especificamente. Também neste período instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente para atender a outras deficiências. (MANTOAN, 2011).

Segundo Mazzotta (2011) as referidas instituições se destacam pela importância dada ao atendimento de pessoas cegas, surdas, com deficiência física e deficiência mental, destacando a grande relevância dessas instituições no cenário da Educação Especial brasileira, das quais grande parte delas existe até hoje e que desenvolvem um importante papel na prestação de serviços, atendimentos voltados para a educação.

Jannuzzi (2004) enfatiza que a escola tinha um compromisso não somente educativo, mas também com o desenvolvimento econômico do país. Neste sentido, a educação era pensada como elemento de promoção individual através do acesso a melhores empregos e, conseqüentemente, da melhoria de vida. Assim, a principal função da escola era formar o “capital humano”, agregado ao capital físico das empresas, aumentando assim a produtividade econômica.

Outro destaque no que se refere ao período de institucionalização da Educação Especial no Brasil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024, de 1961, onde a educação das pessoas com deficiência é citada de forma explícita, em dois artigos:

Art.88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los a comunidade.

Art.89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções. (BRASIL, 1961).

Para Mantoan (2010), a LDBEN, Lei nº 4.024/61, garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses estudantes deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Este foi o marco inicial das ações oficiais no que diz respeito ao tratamento dado a Educação Especial, ações essas que estavam restritas as iniciativas isoladas do contexto político educacional. Sobre este dispositivo, Damasceno (2010, p.9), destaca que:

[...] está explícita a conjuntura que ratifica o caráter de educação segregadora posto na educação especial, quando o dispositivo é interpretado. De igual maneira, ao analisarmos o Artigo 89 da referida Lei não há clareza se a “educação dos excepcionais”, que receberia subvenção do Governo, se realizaria por meio de serviços especializados ou comuns/regulares, fora ou dentro do “sistema geral de educação”.

Observa-se que a referida Lei não especificou como seria o atendimento para o público-alvo da Educação Especial, muito menos como seria feita sua oferta, permitindo um enfraquecimento do sistema educacional, principalmente no que se refere à Educação Especial, favorecendo o desenvolvimento de um modelo segregador de educação.

O Estado permitiu que a educação fosse terceirizada abdicando do seu dever de oferecer e melhorar o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Ainda segundo Damasceno (2010, p. 57), esse descaso perduraria por muitos anos, do compromisso do Poder Público com as instituições de caráter privado, “na medida em que quando consideradas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, recebiam volumosos recursos públicos

destinados à educação, mesmo que dispensassem apenas atendimento assistencial aos denominados excepcionais”.

Com o golpe militar de 1964, o controle do Estado pelo autoritarismo se torna mais efetivo, não só pela repressão, mas pela ideologia de desenvolvimento e segurança. Com o desenvolvimento industrial e a influência do modelo capitalista de desenvolvimento no Brasil, com a lógica da economia moderna, a escola passou a ter um importante papel como elemento de produção de mão-de-obra – recursos humanos - ajustados às necessidades das formas de produção, para ocupar os cargos técnicos e administrativos do sistema de produção capitalista. Assim, a partir da década de 1970, há certa transformação na visão do trabalho do deficiente, embora continue sua operacionalização por intermédio de oficinas e escolas-empresas. (JANNUZZI, 2004).

De acordo com Januzzi (2004), neste modelo de educação voltada para o mercado produtivo o “deficiente” era treinado para tarefas específicas e repetitivas, não havendo possibilidade de habilitação mais completa e específica. A disciplina era a principal preocupação do empregador para manter a organização das tarefas do empregado. O enfoque fundamental era a de preparação para o mercado de trabalho, tarefa mais explícita da vinculação da educação ao desenvolvimento econômico do país. Assim, com a readaptação política de continuidade do Estado Moderno Capitalista, influenciado pela política internacional, o governo militar inicia uma série de reformas educacionais para atender aos apelos da organização tecnocrática implantada no Brasil neste período. Foi neste contexto que foram aprovados a Reforma Universitária, Lei n. 5.540 de 1968 e a Lei 5.692 de 1971 que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.

A Lei 5.692/71, ao definir o objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus (comum ou especial), destaca a importância de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades com elemento de sua autorealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Em seu artigo 9º, assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, o que se encontrem em atraso considerável, quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Assim, essas mudanças contrariam os dispositivos da Lei 4.024/61, em que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar. (MAZZOTTA 2011).

Assim, é a partir da década de 1970 que se inicia uma nova fase na Educação Especial no Brasil caracterizado como o movimento da integração escola. Nesta fase as escolas comuns passaram a aceitar as pessoas com deficiência, com o posicionamento de que eram considerados integrados aqueles que conseguissem se adaptar aos sistemas educacionais, permitindo a compreensão de que “a educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, com a exclusão daqueles que não se conseguiam se adaptar ou acompanhar os alunos ditos normais”. (SASSAKI, 1997, p. 212).

Sobre este período de integração do estudante com deficiência na rede regular, na faixa etária de 7 a 14 anos, embora não pegassem a extinção dos serviços existentes:

Houve procura de conscientização das famílias e da comunidade pelos meios de comunicação de massa. Planejou-se implantação de serviços necessários complementares na educação regular, salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento, a fim de garantir-lhes a permanência. Também se previram a formação de recursos humanos para facilitar a integração, programas de expansão de tecnologias e diversas outras medidas. Houve aceitação de muitos e críticas de outros, apontando: despreparo de professores, dificuldades advindas das próprias peculiaridades das deficiências, interesses pessoais de preservação de emprego, o projeto imposto sem consulta democrática etc. (JANNUZZI, 2004, p. 185).

O modelo de integração escolar buscava atender os anseios das famílias e profissionais, com vistas a garantir a presença e a participação das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Esse processo ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao estudante a possibilidade de transitar nos ambientes educacionais - da classe regular ao ensino especial - em diversos tipos de atendimento escolar. Porém, na prática, a integração apenas garantiu a presença desse estudante nas escolas regulares, e não necessariamente nas classes comuns. Embora teoricamente a integração escolar previsse a passagem do estudante de um serviço mais segregado para outro mais integrador, essa transição dependia apenas do progresso alcançado pelo estudante, o que raramente ocorria. (SILVA, 2010; MANTOAN, 2015).

O processo de integração compreende-se enquanto concepção parcial, em que nem todos os estudantes com deficiência eram inseridos nas turmas de ensino comum, devido a seleção prévia estavam aptos a essa inserção. Neste caso, eram indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais e redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem. Com isso, “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm que mudar para se adaptar às suas exigências”. (MANTOAN, 2015, p. 27).

Para tanto, é preciso ir além desse sistema que segrega e homogeneiza os indivíduos. Trata-se, agora, de ampliar esta ação, pois estamos no limiar de uma grande transformação. Cabe então decidir se a trilha desta missão será no sentido da barbárie ou da emancipação. Diante dessa reflexão, somente a escola de hoje pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida que se conscientiza disto. “É tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo” (ADORNO, 1995a, p. 117).

Então, pensar que o simples fato de a questão da barbárie está no centro da consciência provocaria por si uma mudança:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la. (ADORNO, 1995a, p. 12).

Nas palavras de Adorno (1995a, p. 143) esse processo considera que as representatividades hegemônicas se voltam exclusivamente para atender seus próprios interesses, assim a “organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação”.

Em vistas, a superação de toda uma trajetória marcada historicamente por um cenário de exclusão/segregação e integração do público-alvo da Educação Especial. O movimento da inclusão escolar se fortalece na contemporaneidade na busca de uma educação inclusiva, mais humana e acolhedora.

1.2 A Democratização da Escola na Contemporaneidade: Novas Perspectivas para a Educação Especial Inclusiva no Brasil

Diante do insucesso do movimento de integração escolar, a partir da década de 1990, aponta-se a inclusão como um novo marco para a educação na contemporaneidade, que se contrapõe o paradigma da integração na formulação de políticas específicas para

democratização da escola. Assim, o movimento de inclusão escolar ganha espaço no cenário educacional brasileiro, por intermédio dos diversos documentos nacionais e internacionais, inaugurando um novo tempo para a Educação Especial no Brasil, com vista à educação inclusiva. Silva e Costa afirmam que:

Na contemporaneidade, se fortalece o movimento favorável à educação inclusiva em contraposição à história de segregação e, conseqüentemente, de violação dos direitos à educação e à convivência em ambientes comuns aos indivíduos, com e sem deficiência, na escola e demais instâncias sociais. Por outro lado, não é possível negar que ainda há muito a avançar em prol da efetivação da educação democrática e uma sociedade que obsta à totalidade dos(as) alunos(as) o acesso à educação ao considerar que os limites humanos, presentes nas deficiências físicas, sensoriais e mentais, são empecilhos à educação na escola pública, desconsiderando que os limites sociais são os responsáveis pela manutenção de escola e classes especiais, estas sim, espaços de segregação e negação dos direitos humanos que contribuem para as barreiras à aprendizagem em um movimento contrário ao combate à manifestação do preconceito em relação aos(as) alunos com deficiência. (2015, p.164).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, respalda os avanços significativos para a educação escolar das pessoas com deficiência quando elege como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). O artigo 5º garante ainda o direito à igualdade, e o artigo 205 declara que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Além do mais os artigos 206 e 208 respaldam de forma objetiva a necessidade de uma política específica para atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência:

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Art. 208 O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
(BRASIL, 1988).

Para Mantoan (2015), apenas esses dispositivos já seriam suficientes para que não se negasse a nenhuma pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro estudante, entendendo que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados. Entretanto, os casos de estudantes com deficiência severas e múltiplas, deficiência intelectual e os casos de autismo são utilizados como argumento de que é impossível a inclusão desse público nas salas regulares.

A Constituição reforça, portanto, a responsabilidade do poder público e da sociedade civil na implementação de ações inclusivas, quando apresenta em seu texto as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira. A partir deste período, inicia-se uma reforma no sistema educacional com a organização de escolas inclusivas, com a criação de novos dispositivos legais, garantindo às pessoas com deficiência o direito à educação e que esta deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Damasceno (2010, p.64) afirma que a nossa Constituição Federal adota princípios consentâneos com o movimento de inclusão escolar, visto que confirma o direito de todos à igualdade e a não discriminação.

A Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas “portadoras de deficiência”, reforça o que prevê a Constituição Federal de 1988, assegurando o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência com a garantia da oferta, obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimento público de ensino,

mas proíbe a recusa das escolas regulares em efetivar a matrícula desse público, criminalizando os gestores públicos que não obedecerem a legislação. (BRASIL, 1989).

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei. nº 8.069/1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Em relação à educação o texto destaca que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990)

Quanto às questões de proteção as crianças e adolescentes com deficiência, o ECA estabelece em seu artigo 11 que toda e qualquer criança e adolescente receberão atendimento especializado. Além do mais, cabe ao poder público fornecer gratuitamente medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação àqueles que necessitam.

Em 1990, o Brasil apoia o movimento pela educação inclusiva, através da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida em Jomtiem, na Tailândia, que reuniu todos os países a assegurar o direito à educação de qualidade para todos. Desta conferência resultou a *Declaração mundial sobre a educação para todos*.

Segundo a Declaração Mundial sobre a Educação para todos, em seu artigo 3º:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990)

A referida Declaração apresenta um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os estudantes, buscando universalizar o acesso à educação e promover a equidade de oportunidades.

Em 1994, o movimento da inclusão escolar ganhou força no Brasil, na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais⁷: acesso e qualidade”, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (ONU). Deste encontro, resultou a Declaração de Salamanca - Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, evidenciando a necessidade de garantir a educação para pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Silva (2010) enfatiza que depois da Declaração de Salamanca, o conceito de necessidades educacionais especiais foi amplamente disseminado. Tanto a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, como a Declaração de Salamanca representam um

⁷ O conceito de necessidades educacionais especiais, passou a ser amplamente disseminado a partir dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, que ressalta na sua Declaração, a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional, como excepcionais, subnormais, infradotados, incapacitados, etc. (BRASIL, 2008a,p.14).

importante marco na educação inclusiva de pessoas para o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial, ganhando expressiva notoriedade no campo da pesquisa científica no estudo de teoria e práticas inclusivas em diversos países, assim como o Brasil.

Atualmente inúmeros desafios são postos para a consolidação da inclusão escolar, principalmente quando nos referimos aos direitos dos grupos que ao longo da história da Educação Especial que foram até então excluídos, segregados, marginalizados pela sociedade. Damasceno (2012 p.25) esclarece que:

É possível entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permite a experiência do convívio das diferenças no espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-os à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes.

Este movimento permite oportunizar e atender as reais necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, acolhendo a diversidade na busca da efetivação do acesso e permanência dos estudantes nas escolas públicas. Damasceno (2012 p. 25) afirma que esse movimento de inclusão significa, de sobremaneira, a possibilidade de emancipação e de autorreflexão crítica sobre a educação segregada e sobre a escola especial.

Assim, o movimento da inclusão no Brasil, por intermédio das leis, documentos oficiais, nacionais e internacionais que estabelecem os direitos das pessoas com deficiência e que passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, inspirado nesses documentos internacionais, o Brasil lança a Política Nacional de Educação Especial – MEC/ SEESP – no intuito de assegurar o acesso ao ensino regular aqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais. Damasceno ressalta que:

[...] a concepção integracionista dessa política, construída com base em pressupostos homogeneizadores, retardou as mudanças significativas em relação a inclusão escolar, observado nesse momento histórico pela manutenção da responsabilidade educação dos estudantes atendidos pela educação especial nas instituições especializadas. (2010 p. 64).

Observa-se que este documento retrata a concepção de uma educação nos moldes do paradigma da integração que considera que os estudantes é que devem adaptar-se as normas das escolas, dessa forma não atendeu aos preceitos do movimento da inclusão escolar, ocasionando de tal forma um retrocesso no que se refere as políticas públicas de acesso para o público-alvo da Educação Especial.

Em 20 de dezembro 1996, foi aprovada a Lei Federal nº. 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), definindo como princípios do ensino a igualdade de condições tanto para o acesso como para a permanência na escola. Com a LDB foi destinado um capítulo específico para a Educação Especial, enquanto modalidade de educação escolar. Damasceno (2010, p. 64) aponta avanços da referida Lei

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9.394 de 1996 (LDB), novas propostas de flexibilidade foram apresentadas, além de algumas inovações que em muito favoreceram os estudantes com deficiência. Pela primeira vez uma LDB apresenta um capítulo destinado à Educação Especial.

No bojo das legislações educacionais, a LDB nº 9.394 de 1996, apresenta em seu texto do capítulo V, dedicado a Educação Especial nos artigos 58 a 60, que estabelece:

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.⁸

§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, nos termos **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.⁹

Ainda sobre a referida LDB/9.394/96 os artigos 59 e 60, asseguram nos sistemas de ensino a organização da educação especial:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação:

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.¹⁰

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do

⁸ Nova redação dada pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Antes o texto era redigido da seguinte forma: 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.

⁹ Nova redação dada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Antes da alteração, o texto era redigido da seguinte maneira: §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

¹⁰ A Lei 13.235 de 2015, acrescentou na LDB o “Art. 59-A: O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, afim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo Único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento”.

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.¹¹

É importante destacar os avanços propostos pela LDB 9394/96, quando assegura a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa os diversos níveis de ensino e demais modalidades, assim como demonstra uma preocupação em garantir o atendimento especializado. Porém, o que se observa é que este atendimento se operacionaliza ao contrário com o que preconiza a inclusão de estudantes com deficiência, uma vez que parágrafo 2º do Art. 58, prevê que o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos estudantes não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. Percebe-se que o referido parágrafo apresenta um retrocesso na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, quando faz referência em separá-los em classes ou em escolas especiais, mantendo-os segregados, excluindo do convívio com os demais estudantes. Ainda que a lei retrate este aspecto de segregação é inegável seu esforço em apresentar diversas normativas específicas para a Educação Especial.

Nesse contexto, destaco os demais dispositivos legais, políticos e filosóficos importantes para a construção do panorama da Educação Especial no Brasil, que se materializam na direção de uma educação mais democrática e inclusiva. Vale destacar que após a aprovação da LDB 9394/96, via-se momentos de transição na área da Educação Especial, com novos papéis indicados para os serviços da área e nos diferentes espaços escolares para os estudantes com necessidades especiais (SILVA, 2010).

Nesse interim, por meio do Decreto n.º 3.298/1999, mais um documento oficial, reafirma a efetiva implantação da Política Nacional para a Integração da pessoa “portadora de deficiência”, a qual é constituída por um conjunto de normas com o objetivo de assegurar e garantir os direitos das pessoas com deficiência. O referido documento apresenta os princípios, as diretrizes e os objetivos da Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência:

Dos Princípios

Art. 5º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, obedecerá aos seguintes princípios;

I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural;

II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e

III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

Das Diretrizes

Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;

¹¹ O Parágrafo Único do Art. 60 ganhou nova redação pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

II - adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política;

III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;

IV - viabilizar a participação da pessoa portadora de deficiência em todas as fases de implementação dessa Política, por intermédio de suas entidades representativas;

V - ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho; e

VI - garantir o efetivo atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência, sem o cunho assistencialista.

Dos Objetivos

Art. 7º São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;

II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, esporte e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;

III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;

IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e

V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social. (BRASIL, 1999)

Por meio do Decreto n.º 3.298/1999 a Educação Especial avançou significativamente como uma modalidade da educação escolar que permeia todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o acesso e a permanência de estudantes “portadores de deficiência” ao ensino regular. Porém, o que se observa neste documento, pautado no paradigma da integração escolar, que apenas se garantiu a presença dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, em que pese o estudante é quem tem que se adaptar as classes comuns homogêneas. Sobre este cenário de contradições, Damasceno pontua

Em uma interpretação crítica, coerente com os princípios e objetivos constitucionais de ‘promoção do bem-estar de todos, sem qualquer discriminação’, verifica-se que essas normas, quando afirmam ‘sempre que possível’ e ‘desde que sejam capazes de se adaptar’, podem estar se referindo às pessoas com deficiência e severos comprometimentos de saúde. Entretanto, apropriadas da maneira como aparecem nos referidos documentos oficiais viabilizaram a possibilidade de justificar a impossibilidade de incluir estudantes com deficiência com base nas lacunas em torno da interpretação da Lei vigente naquele período histórico. (2010, p.65)

Cabe ressaltar que o Brasil se destaca por ser um dos primeiros países da América Latina a produzir documentos que afirmam princípios para uma educação inclusiva. Nesse contexto, as políticas públicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial vêm se materializando de forma muito positiva na coadunação dos anseios e na reafirmação dos direitos das pessoas com deficiência. (SILVA, 2010).

Assim, em janeiro de 2001, a Lei nº 10.172/2001 aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001 - 2011, determinando que governos federais, estaduais e municipais construam seus planos para cumprir os objetivos relacionados na área da educação, incluindo a Educação Especial. Dentre os objetivos específicos para a Educação Especial, destaca-se a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da escola regular (SILVA, 2010).

Ainda nessa análise, outros textos legais direcionam novas perspectivas para a Educação Especial, em todas as etapas e modalidades de ensino. Assim, apoiando-se no Parecer CNE/CBE nº17/2001, é aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2, em 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para a educação de estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais. O referido documento preocupa-se em apresentar o conceito da Educação Especial:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se 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, 2001a, p. 1).

Nesta definição, nota-se a referência a uma proposta pedagógica que assegure os serviços educacionais especiais e à variedade de funções imputada à modalidade escolar. Nesse viés, a Educação Especial, insere-se nos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, desde a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – até a Educação Superior, dialogando com outras modalidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e a Educação Indígena. (BRASIL, 2001a).

Em face, da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala em maio de 1999, o Brasil ratificou os princípios abordados nesta convenção por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001, outorgado pelo Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República, como forma de assegurar a continuidade dos direitos e garantias fundamentais das pessoas portadoras de deficiência. A fim de evitar as formas de discriminação às pessoas com deficiências, o documento da Convenção ressalta-se que:

[...] o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001b).

É imprescindível também destacar que a referida Convenção tem como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas “portadoras de deficiência” e propiciar a sua plena integração à sociedade, mas para tanto é preciso que os Estados Membros da Convenção tomem medidas de caráter legislativo, social, educacional e trabalhistas como forma de minimizar as discriminações sofridas pelas pessoas com deficiência. (BRASIL 2001b).

Ainda na análise da legislação educacional no contexto contemporâneo no início do século XXI, destaco os dispositivos legais, encadeados de forma cronológica, que contribuíram para a construção das políticas de Educação Especial inclusiva no Brasil.

Quadro 1 – Dispositivos Legais da Política de Educação Especial¹² – Período 2002-2015

Dispositivo Legal/ Política	Descrição	Análise
Resolução do CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	Define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.
Lei Federal n.º 10.436 de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão; determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia; garante a educação bilíngue para surdos.
Portaria MEC n° 2.678, de 24 de setembro de 2002	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional	Adota uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, especialmente a Língua Portuguesa;
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003)	Programa implementado no contexto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)	O Programa foi criado em 2003 no intuito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, estimulando um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso a todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.
Decreto n° 5.296,	Regulamenta as Leis	O Decreto regulamenta o

¹² Tabela elaborada pela autora a partir consulta as legislações e documentos oficiais do Ministério da Educação e outros órgãos nacionais e internacionais. Os dispositivos legais citados constam nas referências bibliográficas deste trabalho.

<p>02 de dezembro de 2004</p>	<p>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 de 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.</p>	<p>atendimento prioritário como tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas com deficiência, como uso preferencial de assentos, mobiliários adaptados, intérprete de Libras para atendimento de pessoas com deficiência auditiva, sinalização ambiental, entre outros. Regulamenta o Programa Nacional de Acessibilidade para apoio e realizações de campanhas educativas informativas e educativas sobre acessibilidades, bem como o acesso de todos os cidadãos a todas as oportunidades disponíveis na sociedade.</p>
<p>Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005</p>	<p>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.</p>	<p>A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p>
<p>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2006)</p>	<p>O plano foi lançado em 2006 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, através do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.</p>	<p>O PNEDH objetiva incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência. A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.</p>
<p>Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)</p>	<p>O PDE foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as</p>	<p>O PDE apresenta um conjunto de medidas, organizados em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Como ações inclusivas, destacam-se o Programa de Formação Continuada</p>

	<p>suas etapas, em um prazo de quinze anos.</p>	<p>de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, entre outros.</p>
<p>Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007</p>	<p>Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.</p>	<p>Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)</p>	<p>Em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, documento este elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.</p>	<p>A política tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes 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</p>

		informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	<p>O Decreto Legislativo Nº 186, de 2008, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.</p> <p>O Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.</p>	<p>Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, bem como seu Protocolo Facultativo. O documento determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).</p>
Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	<p>Deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, profissional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).</p>
Lei 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.	<p>O uso da expressão “pessoa com transtorno do espectro autista” é mais abrangente do que o termo “autista”, incluindo assim, outras síndromes. Os incisos I e II, do § 1º, do Art. 1º, fazem essa definição:</p> <p>I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, 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;</p> <p>II - padrões restritivos e repetitivos</p>

		de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.
Plano Nacional de Educação (PNE) Decênio 2014 -2024	A Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	A Meta 4 trata da educação especial e prevê 19 estratégias para universalizá-la até 2024, preferencialmente na rede regular, com recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados.
Estatuto da Pessoa com Deficiência	A 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).	A referida legislação 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.

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Ao longo da história, apresentamos uma sequência cronológica das implementações que subsidiaram a trajetória da “Educação Especial excludente” para uma “Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional” para pessoas com deficiência.

Nesse cenário, de lutas e conquistas pelos direitos das pessoas com deficiências, e no intuito de romper com os modelos de exclusão educacional imputados a esse público ao longo da história, o Brasil se insere no bojo das políticas públicas a favor de uma educação mais inclusiva. Apoiando-se na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, através do Decreto Legislativo Nº 186, de 2008 que aprovou o referido documento, muito se avançou em relação aos direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, com vistas a assegurar um sistema de ensino mais inclusivo, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Para tanto, os estados acordam que para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL/SDH, 2012).

Para tanto, Damasceno (2010) reforça a importância positiva frente as mudanças nos dispositivos rumo a novos caminhos para a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional:

O merecido destaque nesse cenário histórico e político que é dispensado ao texto da referida Convenção deve-se ao fato jurídico de ser reconhecido como texto constitucional. Ou seja, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência compõe hoje a carta magna do Brasil. Isso significa legitimar constitucionalmente a inclusão escolar, uma vez que em uma República Federativa o dispositivo legal de maior importância é a Constituição (DAMASCENO, 2010, p.70).

Reafirmamos o que preconiza as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva lançada em 2008, corroborando para os avanços de uma sociedade emancipadora.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008a, p.1).

Nessa mesma esteira de preceitos legais, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 é outro documento legal que normatiza as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que segundo Art. 3º reitera que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional., reforçando em seu Art. 4º, que considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Operacionais para a oferta do AEE determinam que o AEE deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização e que este serviço seja ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra escola de ensino regular, não sendo substitutivo às classes comuns, assim como pode ser oferecido em centros especializados da rede pública ou em demais instituições público ou privado sem fins lucrativos que realize esse processo educacional. (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado foi revogado e passando a ter nova redação por meio do decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispondo-se sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente.

Diante desses diversos dispositivos educacionais é importante destacar as políticas nacionais que demarcam para uma educação inclusiva na contemporaneidade. Assim, nesse cenário é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo como Meta 4 do PNE: universalizar, para a população público-alvo da Educação Especial, de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL 2014), bem como assegurar ao longo do PNE um leque de metas estratégias a serem cumpridas para o decênio do sistema educacional brasileiro.

Ainda neste mesmo período é aprovada 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), 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).

No tocante a esse marco legal, considera imprescindível ressaltar os avanços da referida lei brasileira específica à pessoa com deficiência. Para tanto, reafirma o direito à educação descrito no artigo 27: a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando nos sistemas educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades, assim como seu aprendizado ao longo de toda a vida. E estabelece ao poder público pelo artigo 28: assegurar o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, dentre outros incisos que consolidam e reafirmam o direito das pessoas com deficiência na contemporaneidade.

No encandeamento dos marcos histórico-políticos da Educação Especial no Brasil, registramos os percursos do processo exclusão escolar das pessoas com deficiência com vistas a uma educação na perspectiva da inclusão escolar, apontando para o fortalecimento das pessoas com deficiência na garantia de seus direitos e na conquista irrefutável de uma emancipação educacional, política e social.

“As reações vêm também dos movimentos sociais em sua diversidade. Reações a currículos que os ignoram, ao material didático e literário que continua reproduzindo representações sociais, sexistas, racistas, inferiorizantes que ainda chegam com o aval oficial às escolas públicas, do campo, das periferias, dos povos indígenas e quilombolas”.
Miguel Arroyo

2 CAPÍTULO II

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E ASPECTOS LEGAIS

O propósito deste estudo é apresentar algumas reflexões teórico-conceituais sobre a Educação do Campo no contexto das políticas públicas brasileiras. Neste sentido, torna-se necessário compreender a concepção de Educação do Campo dentro de uma abordagem histórica traçadas pelos movimentos sociais no processo de luta e resistência e por políticas públicas governamentais específicas aos povos do campo.

Sobre a concepção de Educação do Campo, enquanto projeto ainda em construção, Caldart (2002, p. 22), destaca:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que *nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformar (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações.

Neste pensamento, buscou-se a construção de um itinerário de estudo com a discussão sobre os pressupostos históricos da Educação do Campo na sociedade contemporânea e a atuação dos movimentos sociais camponeses como protagonistas deste processo. Em seguida, apresentamos uma exposição sobre as transformações ocorridas na legislação brasileira, buscando identificar os elementos que estabelecem um diálogo entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Para compreender a concepção atual de Educação do Campo é preciso que esta temática esteja inserida no debate geral sobre educação, bem como no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país. Entretanto, por muito tempo o direito à educação a população do meio rural não foi concebido como um direito social garantido.

A Educação do Campo é reconhecida como uma modalidade inclusiva de educação que pode contribuir na democratização das relações fundiárias e agrárias brasileiras e superar o histórico processo de sua exclusão social e política. Os movimentos sociais e os estudiosos desta temática propõem uma concepção de educação diferenciada para o campo, a partir da

valorização das culturas camponesas milenares e das suas formas de resistência política às imposições do Estado. Por meio da educação escolar os seres humanos não devem assimilar passivamente os conhecimentos transmitidos, mas sim construir as suas identidades a partir de um conjunto de relações sociais que possibilite a formação de sujeitos em suas dimensões cultural, social, afetiva, cognitiva, profissional e de participação política. (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Segundo Rossato e Praxedes (2015), a educação inclusiva no Brasil, a partir de uma concepção ampla, engloba nove modalidades específicas da educação: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação a Distância (EAD), a Educação Indígena, as quais encontram-se previstas, oficialmente, na LDB 9394/1996, bem como no anterior Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 – Lei 10.172/01; além da Educação Quilombola, a Educação em Prisões, a Educação Social e as Escolas Familiares e Comunitárias do Campo (incorporadas à chamada Educação do Campo), que embora não estejam diretamente previstas na LDB 9394/1996 e no PNE de 2001, são consideradas modalidades educativas inclusivas de educação, estando oficializadas e regulamentadas em dispositivos legais, como decretos, resoluções e leis educacionais específicos.

Neste contexto, conforme afirma Damasceno (2012, p. 19)

[...] a educação inclusiva, movimento cultural inserido no âmbito social contemporâneo, tem por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, portanto, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública aos grupos vítimas de segregação histórica. Neste sentido, para a problematização da discussão sobre a educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais, e suas consequências na formação da manifestação do preconceito e da segregação dos grupos vitimados.

Baseado nessas reflexões é importante dialogarmos sobre o processo de exclusão do público-alvo da educação especial no contexto das escolas camponesas, enquanto sujeitos vítimas desse processo de segregação histórica, revelando a resistência e luta dos movimentos sociais para a conquista do direito e acesso à educação, para todos os sujeitos do campo, sejam eles, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, camponeses, assentados, pescadores, extrativistas, indígenas. Além do mais, não podemos desconsiderar as questões de diversidade desses sujeitos: deficiência, imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua e espaços/territórios, sendo que em diversos momentos estes sujeitos estão interrelacionados. Portanto, essa diversidade deve ser entendida como construção histórica, social, cultural e políticas das diferenças, que se constitui em meio as relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no seio da sociedade brasileira e latino-americana.

2.1 A Educação do Campo como Modalidade de Educação Inclusiva: Identidade e Princípios Orientadores

O modelo escravocrata utilizado para a colonização do Brasil, caracterizado pela concessão de grandes extensões de terras aos pleiteadores de propriedades no novo território, e conseqüentemente adotado pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país, como exploração da terra pelos latifundiários, geraram um forte preconceito em relação a população que vive e trabalha no campo.

Por muito tempo a educação rural se caracterizou como um espaço de precariedade e descaso, principalmente pela ausência de políticas públicas para as populações camponesas. A

concepção de educação empregada pela cultura dominante não favoreceu os povos do campo no combate ao analfabetismo e na elevação da escolaridade dos sujeitos, respeitando sua cultura e seu modo de vida.

Adorno (1995b) durante sua análise sobre o processo de educação após Auschwitz¹³, destaca que a desbarbarização do campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes, pressupondo, um estudo da consciência e da inconsciência da população desses lugares. Portanto, destaca

Sei que ninguém, escolhe haver crescido na cidade ou no campo. Limito-me a registrar que, provavelmente, a desbarbarização foi menos bem-sucedida no campo que em outros lugares. Nem a televisão, nem os demais meios de comunicação de massa modificaram grande coisa quanto ao não acompanhamento total da cultura. Parece-me mais correto expressar esse fato e tratar de remediá-lo que a apregoar sentimentalmente algumas qualidades particulares, já ameaçadas de extinção da vida no campo. Chego ao ponto de sustentar que a desbarbarização constitui um dos objetivos educacionais mais importante [...] (ADORNO, 1995b, p. 111).

Adorno (1995b), tenta demonstrar que a diferença cultural existente entre a cidade e o campo, nesse contexto, é uma das condições principais a constituição da visão de mundo do homem do campo, onde o sistema escolar é insuficiente para a sua desbarbarização, pois as formalidades e estrutura imposta pelo sistema não atingem adequadamente suas necessidades.

Partindo desta análise, destacamos que a concepção de educação rural é pautada em uma visão de mundo fragmentada que não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores, impondo um conhecimento que desconsidera o saber transmitido e aperfeiçoado de uma geração para outra, através de uma educação que evidencia os processos produtivos na lógica do mercado, buscando capacitar os estudantes como forma de torná-los mais produtivos para o trabalho. Neste sentido, “havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas”. (RIBEIRO, 2012, p. 299).

As populações rurais eram tratadas como objetos e não como sujeitos das políticas educacionais, pois não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas. Assim, “a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado”. (RIBEIRO, 2012, p.229).

O rápido avanço do modelo capitalista no Brasil desencadeou um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões do país, a partir de um processo excludente que expulsou inúmeros camponeses para as áreas urbanas e para regiões diferentes de sua origem. É evidente uma clara dominação do urbano sobre o rural na sua lógica e valores (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Contrapondo ao modelo de educação rural imposta aos agricultores, a concepção de Educação do Campo é construída pelos movimentos sociais populares de luta pela terra organizados no movimento camponês que articula o trabalho produtivo à educação escolar, tendo como base a cooperação. Para tanto, a Educação do Campo, não admite mais a interferência de modelos importados, sendo uma concepção que defende um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade dos camponeses. (RIBEIRO, 2012).

13 Adorno (1995b) faz sua análise sobre o processo de educação, fazendo referência ao Campo de Concentração de Aushwitz que ficou conhecido por ser o local de extermínio dos judeus praticado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

Caldart explica que no processo de construção da Educação do Campo há como elementos principais:

[...] o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/ trabalhadores do campo; ao mesmo tempo, a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição. (2004, p. 13).

Ainda segundo a autora, a concepção de Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição, uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, uma vez que o modelo capitalista sobrevive da exclusão e morte dos camponeses. Com o processo de industrialização, as necessidades da população do campo foram deixadas em segundo plano, prevalecendo à produção em larga escala para exportação e consumo, desvalorizando e inferiorizando o trabalho manual do camponês.

Para a compreensão desse movimento é preciso se reportar à década de 90, em que mudanças significativas ocorreram na retomada das discussões para a implementação de políticas públicas para o homem do campo. Esse processo originou-se através da política neoliberal que mudou o cenário político, econômico e social no Brasil. Foi nesse contexto que a Educação do Campo nasceu, a partir das reivindicações dos movimentos sociais do campo, ora como forma de resistência ao avanço do capital nas áreas camponesas, ora como protesto às desigualdades históricas, sociais e econômicas dos camponeses.

De acordo com os estudos de Kolling, Nery e Molina (1999), foi ainda da década de 90, que nasceu o movimento “Por uma Educação do Campo” com o objetivo de garantir os direitos educativos dos sujeitos do campo. Esse processo iniciou a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ocorrido em julho de 1997, em Brasília, em parceria com diversas instituições, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Santos (2017) destaca que no I ENERA foi lançado o desafio de pensar a educação pública a partir dos anseios dos povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais, questionando os interesses da classe dominante brasileira. Portanto, esse desejo, surge como processo de construção e crítica dos movimentos sociais que desejam ser protagonistas de suas histórias, sonhos, desejos, limites e possibilidades. Para tanto, contestam, as dimensões do agronegócio em detrimento da agricultura familiar e a implementação de políticas públicas de educação que não atendem as especificidades regionais, geográficas e históricas do campo.

Foi a partir desse movimento que os representantes das cinco entidades aceitaram o desafio de realizar a I Conferência Nacional: Por uma Básica Educação do Campo, ocorrido em julho de 1998, em Luziânia – GO. Em decorrência deste evento criou-se o “Movimento por uma Educação Básica do Campo”, onde os grupos envolvidos assumiram o compromisso de estabelecer uma articulação similar a um fórum nacional, englobando propostas, reuniões periódicas, a construção de uma coleção de cadernos para fomentar a reflexão, a realização de

seminários, o estudo para a realização de uma segunda conferência e a constituição de um grupo de trabalho para acompanhar tanto a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), como a elaboração de políticas públicas específicas para a Educação Básica do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Para Caldart (2004, p. 10), a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foi o momento do “batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”. Durante esse processo de construção, os movimentos sociais do campo adotaram uma nova forma de identidade: “Educação do Campo” e não mais “Educação Rural” ou educação para o meio rural. Essa nova referência tem como proposta pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação com as pessoas do campo, inserindo-as como protagonistas desde sua gênese, sem desconsiderar a trajetória de lutas e suas organizações.

Para Santos (2017, p. 211), os movimentos sociais defendem que o “campo”

[...] é mais que uma concentração espacial geográfica. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas, e costumes singulares. O homem e mulher do campo, neste contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos.

Pautado neste princípio, um dos traços fundamentais para a construção da identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo camponês por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja “no” e “do” campo. *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 sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.* (CALDART, 2002, p. 18).

Na I Conferência foi possível denunciar os graves problemas de falta de acesso e baixa qualidade da educação pública e reafirmar que o campo “é o espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto próprio para seus sujeitos” (CALDART, 2004, p. 10). Além do mais, nesta conferência foram debatidas as condições de acesso, permanência e manutenção dos estudantes, qualidade do ensino, as condições de trabalho e a formação de professores, bem como oportunizou-se a socialização de modelos pedagógicos alternativos de resistências enquanto experiências inovadoras no meio rural. (SANTOS, 2017)

Vale ressaltar que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) teve um papel primordial na construção da concepção de Educação do Campo, com a apresentação de propostas de educação para os assentados e acampados a partir de experiências desenvolvidas nas escolas do MST. Diante deste processo de luta e mobilização camponesa, várias conquistas são alcançadas no bojo das políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, através do Ministério Extraordinário da Políticas Fundiária, e incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2001, através da Portaria nº 837/2001.

No âmbito das lutas por políticas públicas outro marco importante na conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo foi a aprovação em 2002 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 01/2002 de 03 de abril e Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação. Assim o artigo 2º e o parágrafo único da referida resolução, destacam que

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.

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 exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

No âmbito do Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, e Diversidade (Secad) e instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo, significando a inclusão, a nível federal, de uma instância responsável especificamente pelo atendimento das demandas do campo, a partir de suas necessidades e singularidades. (SANTOS, 2017).

Em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada no período de 2 a 6 de agosto, em Luziânia, Goiás, com a participação 1.100 representantes de 39 entidades dos Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo. O Movimento reforçou a defesa por uma educação que supere a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.

Outros dispositivos legais também contribuíram para a consolidação da Educação do Campo no cenário educacional. Destacamos, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) que reconhece a Educação do Campo como modalidade de ensino, o Decreto nº 7.352/2010 que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2013), o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 e também ao novo Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 13.005/2014 – Decênio 2014-2024 -, que legitimou a Educação do Campo, enquanto modalidade específica de educação (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Vale destacar que ao longo dos anos a educação enquanto direito fundamental foi negligenciada às populações mais pobres. Como consequência, realizaram-se lutas e movimentos, organizados em todo país, para que os direitos constitucionais fossem garantidos. A Educação do Campo como um direito tem um desdobramento maior, que é pensar numa política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é o sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direitos.

Santos (2017) afirma que historicamente as políticas públicas para a chamada “educação rural” esteve vinculada aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país, e que para a construção da “Educação do Campo”, é preciso superar alguns desafios, tais como:

- 1) Localização geográfica das escolas, em sua maioria, distantes dos estudantes.
- 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas.
- 3) baixa densidade populacionais em alguns territórios rurais.
- 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década.
- 5) formação de educadores/as e organização curricular.
- 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino

fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. (SANTOS, 2017, p. 213).

Assim, um dos grandes desafios na implementação da Educação do Campo é universalizar o acesso à educação, a partir de um movimento que pensa a educação *no e do* campo como um espaço de luta por políticas públicas que garantam o direito à educação aos sujeitos que vivem e trabalham no campo, como pequenos agricultores, povos indígenas, pescadores, quilombolas, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, roceiros, sem-terra, entre outros.

Estes sujeitos são pessoas de diferentes idades, comunidades, organizações e movimentos sociais que desejam participar diretamente da construção do projeto educativo, que pense a educação para uma formação do sujeito enquanto ser humano, isto é, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto sujeitos de transformação e participação social.

Molina (2002) afirma que um dos desafios dos educadores do campo é transformar ação em conhecimento. Para a autora,

É importante assumirmos mais este compromisso: refletirmos, sistematizarmos e escrevermos a respeito de nossas práticas pedagógicas, de nossas experiências como educadores e educandos do campo. Conhecer melhor as experiências dos diferentes movimentos sociais que desenvolvem ações educativas no meio rural nos ajuda a olhar de maneira nova para a nossa própria prática e nos ajuda a qualifica-la (IDEM, 2002, p. 26-27).

Neste sentido, fortalecer a Educação do Campo como área do conhecimento é propor reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que existe entre o campo e a cidade. Reitera Molina (2002) que a Educação do Campo deve trazer elementos que contribuam para a construção desta nova visão no intuito de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e que contribuam para a compreensão da relação recíproca entre a cidade e o campo.

Santos (2017) ressalta que mesmo com os avanços nas legislações educacionais voltadas para a Educação do Campo, a realidade das escolas para as comunidades rurais continua muito precária. Destaca que as políticas e ações de Educação do Campo encontram-se em patamares diferentes de desenvolvimento. Algumas ações conseguiram se consolidar de maneira mais efetiva, outras ainda estão em estágio inicial de discussão e desenvolvimento.

No campo educacional, a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica de valorização do trabalho com princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre os diferentes métodos de formação do trabalhador e de qualificação profissional. Precisa ser a expressão e o movimento da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo. Com relação a este pensamento, Caldart (2004, p. 21), retrata:

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais. A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Portanto, é preciso pensar a Educação do Campo vinculada à cultura e aos valores, isto significa construir uma educação numa perspectiva inclusiva que fique para as futuras gerações. Esta concepção de educação, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural dos camponeses, precisa recuperar “os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas” (CALDART, 2004, p. 21).

2.2 Interfaces entre os Dispositivos Legais da Educação Especial e da Educação do Campo

A Educação Especial, no contexto da legislação educacional brasileira para a Educação no Campo, é um direito social que há tempos imperava o silêncio tanto de políticas públicas quanto de estudos referentes a essa temática. Assim, com o propósito de investigar a realidade da Educação Especial na Educação do Campo, Caiado e Meletti (2011) destacam que trabalhar a interface entre as duas áreas traz grandes desafios para a realidade do campo, uma vez que ambas as áreas apresentam suas particularidades e complexidades específicas.

As legislações educacionais apresentam dispositivos que asseguram a relação da Educação Especial com a Educação do Campo, visto que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva garante a interface tão necessária para a garantia do direito a educação aos estudantes oriundos das comunidades camponesas que vivem e estudam no campo e que apresentam necessidades especiais.

Assim, a educação no campo ganha espaços para as discussões focalizando as realidades das comunidades camponesas assegurando suas identidades e garantindo às especificidades dos protagonistas que vivem e se constituem como sujeitos do campo.

De acordo com Caldart (2002, p.19), a Educação do Campo precisa ser pensada e articulada como uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos.

Diante desse cenário de conquistas a Educação Especial é pensada e incluída na Educação do Campo, visto a necessidade de atender as reais pendências do público-alvo da Educação Especial tão excluída e marginalizada no rol das políticas públicas.

Nesse contexto, a LDB/1996, destaca que Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. É importante destacar aqui dois pontos positivos: o primeiro diz respeito ao fato da Educação Especial ser tratada como modalidade de ensino; o segundo refere-se ao local dessa oferta: o sistema regular de ensino.

Nesse processo a Educação Especial perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os estudantes, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. A LDB/1996 garante que os sistemas de ensino deverão assegurar para o atendimento aos estudantes da Educação Especial, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, destacando a importância das adaptações curriculares como forma de garantir a flexibilidade e adequação do currículo em geral, tornando-o apropriado às especificidades dos estudantes em atendimento, permitindo a estes as condições favoráveis de aprendizagem. (BRASIL, 1996).

Conforme o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a oferta da educação básica do campo, os sistemas de ensino deverão atentar-se às peculiaridades da vida no campo e prever: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e

interesses dos alunos do campo; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho no campo (BRASIL, 1996).

A articulação da Educação Especial com a Educação do Campo demarca seu espaço na conjuntura educacional brasileira, por meio dos dispositivos considerando a interlocução entre essas modalidades de fundamental importância para os sujeitos que necessitam de políticas públicas específicas, como bem destaca as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, Resolução CNE/CEB Nº 1, de abril de 2002:

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 as 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. (BRASIL,2002).

Relação esta reafirmada através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008 que institui as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu artigo 1º, parágrafo 5º:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade da Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em escolas comuns da rede regular. (BRASIL,2008b).

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2008 reforça em seu art. 7º que a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Outro documento de destaque que estabelece para a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no qual se afirma

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)

A modalidade de Educação Especial ganha destaque na Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial e no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Assim definidos como público-alvo do atendimento educacional especializado:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

O plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, prevê 19 estratégias para universalizar a Educação Especial até 2024, preferencialmente na rede regular, com recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados, ao anunciar em sua Meta 4:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Um ponto importante a considerar é a interface da Educação Especial com a Educação do Campo que se apresenta na estratégia 4.3 da Meta 4:

[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014)

Percebe-se aqui que o desafio da Meta 4, no que refere-se a universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede pública de ensino, visa garantir o acesso à Educação Especial, não somente para as escolas urbanas, mas também para os estudantes oriundos das escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Vale ressaltar que embora a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo esteja garantida na legislação nacional, pouco tem se estudado sobre a vida de pessoas com deficiência que vivem em famílias de trabalhadores, seja no campo ou na cidade. “Falar de inclusão como um fenômeno desvinculado das reais condições da vida nos coloca a discutir sobre um fenômeno etéreo, a-histórico, que pouco ou nada contribui para a superação dos desafios trazidos pela vida”. (CAIADO; GONÇALVES; SÁ, 2016, p. 327).

Assim, a educação no campo expressa no diálogo com diferentes sujeitos como enfatiza Caldart (2002, p. 21) que são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros e outros. Neste sentido, torna-se necessário conhecer a realidade diferenciada existente nas escolas do campo, a partir dos diferentes sujeitos, sejam estudantes de escolas de assentamentos, terras indígenas, comunidades ribeirinhas ou de áreas remanescentes de quilombos, além de fortalecer “o diálogo com os movimentos sociais para conhecer as vivências que trazem e o projeto de educação que debatem, para nos colocarmos juntos na garantia do direito à educação escolar também para os alunos com deficiência”. (CAIADO; GONÇALVES; SÁ, 2016, p. 340).

Para Santos (2011), a escola do campo deve estar diretamente envolvida, por um lado, na luta pela inclusão social e defesa dos direitos humanos. Uma escola do campo que busque a igualdade, o direito à terra e saiba lidar com as diferenças de gênero, étnica, social, de geração, entre outras.

Os estudos apontam que o acesso de estudantes com deficiência em escolas regulares já é uma realidade no sistema educacional brasileiro, contudo ainda é preciso construir uma

proposta pedagógica que vá ao encontro das suas necessidades, rompendo com as políticas de dominação e exclusão e com as formas tradicionais de organização das instituições que igualam os sujeitos, não levando em consideração suas diferenças.

Neste sentido, concordamos com as reflexões de Nozu (2017, p. 57)

[...] cumpre, na análise da política, verificar se a atuação da Educação Especial nas escolas do campo tem se atentado, quando da elaboração de estratégias e recursos pedagógicos, aos princípios, valores, culturas e especificidades dos alunos oriundos do campo ou se tão-somente tem reproduzido um modelo de Educação Especial "urbanocêntrico" nas escolas do campo. E, mais que isso, cabe problematizarmos como essas diferenças socioculturais têm sido produzidas nos entre-lugares que se estabelecem entre a Educação Especial e outras modalidades de educação.

Assim, ao longo das duas últimas décadas, a Educação Especial e a Educação do Campo reivindicam uma educação específica e identitária que leve em consideração, em sua totalidade, os modos de organização, cultura e valores das comunidades do campo (BRASIL, 2002; CALDART, 2003).

Arroyo aponta também a seletividade por natureza da estrutura escolar. Dessa forma, o próprio autor chama a atenção para a urgência do modelo vigente ser revisto. Com base nesse ponto, ele questiona sobre que estrutura escolar dará conta de um projeto de Educação do Campo? E ao mesmo tempo ele responde que essa estrutura tem que ter a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são tão excluídos (ARROYO, 2004).

Nesta direção, ainda que os dispositivos contemplem a interface entre as modalidades, urge a necessidade de repensar e propor novos (re)direcionamentos para a estrutura organizacional, política, social e educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, uma vez que ainda presenciamos nos espaços escolares o silenciamento das vozes dos discentes, assim como dos demais sujeitos pertencentes a este contexto. Para tanto, é importante considerar que os coletivos exigem seu reconhecimento como sujeitos de histórias, memórias, saberes, modos de pensar no sentido de valorizar sua cultura, seus valores e suas aprendizagem.

“O próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado. A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento - que não são acidentais - e descobrindo as condições para interferir em seu rumo”.

Theodor Adorno

3 CAPÍTULO III

O PERCURSO DA PESQUISA: A TEORIA CRÍTICA DE ADORNO COMO REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Este estudo apresenta como questão central a discussão/problematização o contexto da Educação Especial e sua interface com a Educação do Campo no Município de Macapá. A pesquisa está sustentada na Teoria Crítica como suporte teórico-metodológico de estudo, embasados nos estudos do filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno e outros estudiosos na área da Educação Especial Inclusiva. Nessa perspectiva, os dados obtidos *in loco* são analisados e discutidos à luz da Teoria Crítica, constituindo o próprio método de estudo, com a finalidade de oferecer uma análise crítica e reflexiva da Educação Especial no contexto da Educação do Campo, investigando a realidade educacional e social dos estudantes e da comunidade do meio rural.

No encadeamento desse estudo não cabe delimitar o campo desta pesquisa em qualitativa e/ou quantitativa, uma vez que a Teoria Crítica se constitui no seu próprio método. A escolha entre um método ou outro enclausura o objeto de estudo. Assim destaca Adorno,

[...] a função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento — que não são acidentais — e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. (ADORNO, 1995 p. 11).

Neste sentido, a Teoria de Adorno nos propõe compreender a sociedade em seu movimento constante e sua relação intrínseca com o sujeito, sem, no entanto desenvolver uma teoria educacional específica. Assim, a Teoria Crítica não se apresenta como uma teoria autônoma, acabada, com a pretensão de substituir ou suplantar o materialismo histórico de Marx. Ela só é entendida neste horizonte enquanto “conjunto de propostas teóricas que visa contribuir para a atualização, revitalização do marxismo, a partir de novos desafios que o mundo ocidental contemporâneo suscita” (PUCCI, 2007, p. 55).. A Teoria Crítica pretende com isso, a partir de análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, “trazer luzes e enfoque novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx”. (idem, p. 55). Neste sentido,

A Teoria Crítica é um saber melhor, na medida em que representa o esforço de mudar a estrutura básica, no sentido de qualidade. Não significa, entretanto, que se alimenta de fontes superiores, com informações qualitativamente diferenciadas em si, mas a diferença se estabelece na relação dos sujeitos com a objetividade, para favorecer o estabelecimento de um conhecimento que atenda as exigências materiais da sociedade vigente. (PUCCI, 2007, p. 89).

Apoiando-se no pensamento de Adorno, e no intuito de refletir, questionar e resistir às imposições postas pelo sistema educacional vigente, a presente pesquisa apresenta possibilidades de trazer à tona ao debate, a invisibilidade e incipiência de estudos voltados para o contexto inclusivo da Educação Especial nas comunidades campesinas na realidade da Amazônia Amapaense. É nesse sentido que entendemos não haver possibilidade de separação entre teoria e prática no fazer educacional frente a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular nos sistemas de ensino.

Ainda nesse direcionamento, conforme destaca Becker (In: ADORNO, 1995a, p. 146) desconsidera a dissociação da teoria e prática:

Agora, justamente a ideia de uma desvinculação entre teoria e prática encontra-se consolidada de um modo tão infeliz na história da cultura que desde o começo barreiras inteiras precisam ser removidas para erigir na educação as bases para uma relação adequada entre teoria e prática.

Nas palavras de Adorno, é notório seu posicionamento que Práxis e Conhecimento são indissociáveis, devido a necessidade do rompimento dos discursos sobre a dicotomização entre a relação Teoria-Prática, tão presente no âmbito educativo. Uma vez que precisamos ir além do que está posto, nos desprendendo das amarras vigentes, em vistas e para além de uma educação emancipadora e democrática. Desta feita, retornando ao pensamento que referencia a inter-relação entre ambas:

Se a teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria- isso é o que se quer dizer por momento espontâneo nas considerações que seguem. Mas, a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta está independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao “*thema probandum*”, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria. (ADORNO, 1995b, p.227)

O autor nos faz refletir sobre a importância do pensamento crítico que contribui para a autorreflexão da prática, como forma de reafirmar a necessidade de dependência de uma sobre a outra. Diante disso, a escolha entre um método ou outro aprisiona o objeto de estudo. Sobre este posicionamento Adorno (1995b, p. 182) pondera em suas afirmativas a respeito do sujeito e objeto da pesquisa que:

Definir é o mesmo que capturar-objetividade, mediante o conceito fixado, algo objetivo, não importa o que isso seja em si. Daí a resistência de sujeito e objeto a se deixarem definir. Para determiná-los, requer-se refletir precisamente sobre a coisa mesma, a qual é recortada pela definição com vistas a facilitar seu manejo conceptual. Por isso, convém tomar, em princípio, as palavras sujeito e objeto como as fornece a linguagem polida pela filosofia, como sedimento da história; claro que não para persistir em semelhante convencionalismo, senão para avançar a análise crítica.

Adorno (1995b, p. 182-183) considera precípua o entendimento do diálogo, frente as direções entre sujeito e objeto, numa perspectiva em que:

A separação entre sujeito e objeto é real e aparente: verdadeira, porque no domínio do conhecimento da separação real consegue sempre expressar o cindido da condição humana, algo que surgiu pela força; falsa, porque a separação que veio a ocorrer não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante. Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se à teoria do conhecimento. É verdade que não se pode prescindir de pensá-los como separados; mas o pseudos (a falsidade) da separação manifestasse em que ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto.

Neste contexto, a compreensão da relação Teoria-Práxis é imprescindível para a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa, constituindo as dimensões necessárias para a consolidação e o direcionamento dos elementos-chaves que definiram o objeto de estudo. Adorno (1995b) nos faz refletir sobre a importância do pensamento crítico enquanto contribuição para a autorreflexão da prática, reafirmando a necessidade de dependência de uma sobre a outra.

Para Pucci (2007, p. 101)

[...] a relação teoria-prática não é mais reduzida a uma mera relação da teoria investigando a prática, e a prática retroagindo à teoria. A Teoria Crítica evidencia a necessidade de conduzir essa relação por um interesse emancipatório, permita a reflexão sobre os mecanismos que mantêm os homens não emancipados e que atrelam a escola à constituição de uma racionalidade predominantemente instrumental.

A Teoria Crítica nos ajuda a compreender o papel da educação na luta pela transformação da razão instrumental em razão emancipatória, na qual o resgate da formação cultural ultrapassa as muralhas da educação formal e atinge as dimensões vivas da sociedade. Por isso, é importante para o processo educacional o exercício de autorreflexão crítica, caracterizando a “função educativa do refletir, mostrando o potencial pedagógico inestimável presente no retornar, no repensar” (PUCCI, 2007, p. 56). Para o autor, o processo de desbarbarização pela educação e pela escolarização tem na autorreflexão crítica seu esteio pedagógico, tendo os intelectuais (profissionais individuais ou coletivos da autorreflexão crítica) como principais colaboradores desse processo.

3.1 Contextualização da Amazônia Amapaense: O Município de Macapá como Lócus de Estudo

O Estado do Amapá está localizado no norte do país e possui uma extensão territorial de 142.828,521 Km², divididos em 16 municípios. De acordo com os estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, tem uma população de 669.556 e uma estimativa de 782.295 mil habitantes em 2016, sendo que 89,8 % das pessoas estão residindo na área urbana do Estado e apenas 10,2% da população localiza-se em área rural. Tem com uma densidade demográfica de 4,69 habitantes por Km² e sua superfície territorial corresponde a 1,6% do Brasil e a 3,6 % da Região Norte. (IBGE, 2010).

O Estado do Amapá está localizado na parte setentrional ou norte do Brasil, nas encostas leste do Maciço das Guianas, sendo banhado pelo oceano Atlântico e pelo rio Amazonas e pertence aos dois hemisférios: Norte e Sul. Ele faz parte da região Amazônica ou Região Norte do Brasil. Sua capital é Macapá e outros municípios de grande importância são: Santana, Laranjal do Jari, Oiapoque, Mazagão e Porto Grande. O Amapá é o único estado da

federação que possui uma fronteira com território de dominação europeia, no caso, a Guiana Francesa, além de possuir fronteira com o Suriname e o Estado do Pará (Fig. 1). Seus limites territoriais foram fixados quando ainda era Território Federal do Amapá pelo Decreto-lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943 que são os seguintes: A oeste, sul e sudeste com o Estado do Pará com 1.093 km; a leste com o Oceano Atlântico 598 km; a noroeste com Suriname 52 km; ao norte com a Guiana Francesa 655 km. (MORAIS; MORAIS, 2011).

O Estado do Amapá concentra uma das maiores diversidades em ambientes naturais, pois pertence a dois grandes domínios geográficos: o amazônico e o oceânico, o que lhe atribui características muito particulares quanto à formação e estruturação de seus ambientes naturais.

Pela sua localização privilegiada e estratégica, situa-se na interconexão dos mercados locais e internacionais. Sua rede hidrográfica é bastante extensa e composta por vários rios que desembocam no rio Amazonas ao sul e sudeste e no Oceano Atlântico ao norte e noroeste do Estado. A cobertura vegetal apresenta dois padrões de formação de paisagens: a florestal e a campestre que corresponde a vários ecossistemas: floresta de terra firme, floresta de várzea, mata de igapó, manguezal, cerrado e campos. O clima predominante é o equatorial quente e úmido, caracterizado por altas temperaturas e chuvas abundantes.

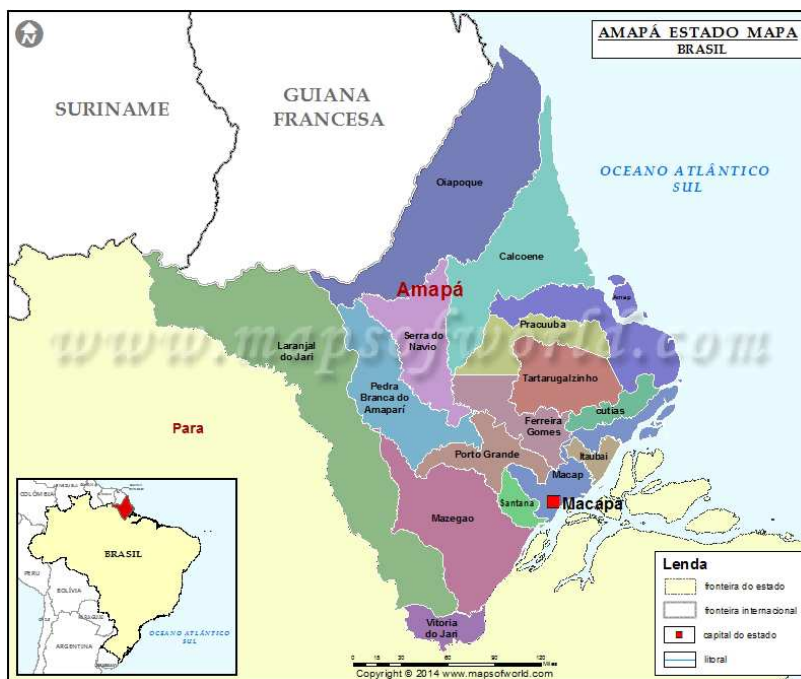


Figura 1 - Mapa com divisão administrativa do Estado do Amapá

Fonte: <https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/amapa.html>

Macapá é a capital e está localizada na região sudeste do Estado do Amapá estendendo-se da margem esquerda do Rio Amazonas (entre os rios Pedreira, Matapi e litoral atlântico) até a nascente do rio Maruanum. É cortado pela Linha do Equador e sua altitude é de 16,48 m (sede). Limita-se com os municípios de Santana, Itaubal, Porto Grande, Ferreira Gomes, Cutias e Amapá. (MORAIS, 2011).

De acordo com o censo demográfico do IBGE de 2010, a população era de 398.204, com estimativa em 2016 de 465.495. A área territorial é de 6.408,545 km², o que resulta numa densidade demográfica de cerca de 62,14 hab/km².

A história da cidade de Macapá remonta dos tempos coloniais e está relacionada à defesa e fortificação das fronteiras do Brasil, bem como à preocupação em garantir a fixação

do homem em terras brasileiras, assegurando a soberania portuguesa sobre as terras brasileiras. Após vários conflitos com os franceses de Caiena, o governo do Maranhão e Grão-Pará, em 1738, enviou o primeiro destacamento militar para o local onde se originou Macapá, bem próximo onde se encontra o forte denominado Fortaleza de São José. A partir de então, formou-se o primeiro núcleo de colonização do Amapá, que foi administrado pela Província do Maranhão e Grão-Pará. (MORAIS, 2011).

Em 1751, o governo de Maranhão e Grão-Pará, através de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do Marquês de Pombal, Ministro de D. José I, continuou a colonização trazendo algumas famílias de colonos e soldados vindos das Ilhas de Açores. Assim constituem as origens do Amapá, muitos colonos açorianos, colonos degradados de Portugal, (presos políticos, negros africanos ou oriundos da Bahia e do Rio de Janeiro, além de índios que habitavam o local). Em 1761, inaugura-se o mais antigo monumento da cidade de Macapá: a igreja de São José de Macapá. Assim, ainda no governo de Mendonça Furtado, elevou Macapá, antes povoado, à categoria de Vila de São José de Macapá, em 04 de fevereiro de 1758. (idem, 2011).

Na época, o governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Fernando da Costa Ataíde Teive, autorizou em 1764, a construção da Fortaleza de São José em Macapá. Em 19 de março de 1782, foi inaugurada a maior fortificação construída pelos portugueses no Brasil. A Vila foi prosperando e se expandiu em volta do Forte.

Macapá foi elevada à categoria de cidade, em 06 de setembro 1856. No governo de Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº 5812, de 13 de setembro de 1943, foi criado o Território Federal do Amapá, a partir desta data o Amapá passou a ter governo próprio, embora nomeado pelo Governo Federal. Em 31 de maio de 1944, Macapá foi promovida à categoria de capital do Território, hoje Estado do Amapá.

Para Morais (2011) Macapá é o município mais importante do Estado do Amapá, não somente por ser a capital, mas por ser a cidade mais estruturada, além de ser a sede do governo e demais poderes que regem a administração pública, concentra monumentos históricos. É a única capital brasileira que está situada à margem esquerda do rio Amazonas e é cortada pela Linha do Equador.

Com o crescimento urbano desordenado, os bairros periféricos se expandiram e boa parte da população ocuparam as áreas de ressacas¹⁴, ocasionando um grande problema de infraestrutura na cidade. As áreas de ressacas que atravessam quase toda a área urbana da capital vem sofrendo com os problemas de assentamentos urbanos. Apesar de serem protegidas por lei, as áreas de ressacas vêm sofrendo uma acentuada degradação, comprometendo a funcionalidade desse sistema e a própria qualidade de vida de seus moradores, além de provocar sérios problemas ambientais, como: a poluição das fontes hídricas (lagos, rios, igarapés).

Conforme Lima (2005) a agricultura desenvolvida no estado do Amapá está basicamente desenvolvida sobre estruturas familiares, na qual a produção é caracterizada como de subsistência, com baixa diversidade de uso da terra, cuja produção não é suficiente para atender a demanda local, o que reflete na dependência externa do Amapá no que diz respeito à produção de alimentos.

Em grande parte, a agricultura amapaense desenvolve-se sob regime itinerante de “roças”, especialmente em áreas florestais, com área média plantada variando de 1,0 a 2,0 ha. Tal sistema consiste no plantio de uma área por cerca de três anos consecutivos, que posteriormente é remetida a pousio que pode oscilar de 3 a 10 anos, o que impõe constantes desmatamentos e queimadas, práticas perniciosas ao ambiente. A maior parte dos

¹⁴ O termo área de ressaca é utilizado regionalmente no Amapá para designar bacias de acumulação de águas influenciadas pelo regime das marés e das chuvas. As áreas de ressacas também são conhecidas como campos herbáceos inundados.

assentamentos localiza-se próximo das estradas, em área de transição de vegetação, em virtude da maior facilidade de acesso, o que não se torna vantagem, pois os solos são mais pobres do que nas áreas florestais. Assim, os assentamentos ainda convivem com baixíssima assistência técnica e apoio creditício (AMAPÁ, 2004).

De acordo Silva (2012a), a partir de dados do INCRA, o Estado do Amapá apresenta 40 projetos de assentamentos rurais, que ocupam uma área de 2.125.329,0112 hectares, o que corresponde a 14,88% da área total do Estado. Esses assentamentos estão distribuídos entre várias jurisdições, sendo que dos 40 projetos de assentamentos, 30 estão sob jurisdição do Instituto de Colonização e Reforma Agrária, 8 estão sob jurisdição do Instituto do Meio Ambiente e Ordenamento Territorial do Estado do Amapá, 1 está sob jurisdição do poder Municipal (Município de Laranjal do Jarí-AP) e 1 encontra-se sob jurisdição do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO). Todos os assentamentos são reconhecidos, mas somente 30 são gerenciados pelo INCRA. (Tabela 5).

Tabela 5 – Assentamentos rurais do Estado do Amapá, por município de localização, jurisdição, área, capacidade de famílias e número de famílias assentadas.

Nome do Assentamento	Município	Jurisdição	Área (ha)	C.F	F.A
PA Piquiá do Amapá	Amapá	INCRA	3.670	67	64
PA Cruzeiro	Amapá	INCRA	5.930	96	92
PA Carnot	Calçoene	INCRA	31.957	306	275
PA Mutum	Calçoene	IMAP	7.000	90	82
PA Lourenço	Calçoene	INCRA	26.000	266	263
PDS Irineu e Felipe	Calçoene	INCRA	10.681	213	192
PA Ferreirinha	Fer. Gomes	INCRA	5.389	133	128
PA Itaubal	Itaubal	INCRA	13.535	250	186
PA Casulo /Maria de Nazaré	L. do Jarí	Municipal	3.000	100	95
PA Corre Água	Macapá	INCRA	210.200	105	101
PA Padre Josimo	Macapá	IMAP	352	55	53
PA Dr ^a Mércia	Macapá	IMAP	571	73	67
PA Santo Antônio da	Macapá	IMAP	717	97	95
PAE Ilha Curuá	Macapá	IMAP	26.777	1.484	1.112
PAE Ilha do Marinheiro	Macapá	IMAP	1.946	976	720
PAE Ilha do Franco	Macapá	IMAP	10.501	820	340
PAE Ilha do Brigue	Macapá	IMAP	2.500	760	475
Ipixuna Miranda	Macapá	INCRA	2.849	100	52
PA Piquiazal	Mazagão	INCRA	26.000	650	207
PAE Maracá	Mazagão	INCRA	569.208	1.500	1.485
PA Pancada do Camaipí	Mazagão	INCRA	24.055	400	393
RESEX do Rio Cajari	Mazagão	ICMBIO	501.651	1.500	1.462
PAE Barreiro	Mazagão	INCRA	2.113	72	65
PA Vila Velha do Cassiporé	Oiapoque	INCRA	28.000	170	149
PA Igarapé Grande	Oiapoque	INCRA	1.770	35	32
PA Perimetral	Pedra Branca	INCRA	34.000	680	377
PA Pedra Branca	Pedra Branca	INCRA	251.188	400	388
PA Munguba	Porto Grande	INCRA	37.500	649	314
PA Nova Colina	Porto Grande	INCRA	26.643	309	303
PA Manoel Jacinto	Porto Grande	INCRA	16.391	270	249
PA Nova Canaã	Porto Grande	INCRA	20.554	340	323

PA Cujubim	Pracuuba	INCRA	13.000	220	218
PA Matão do Piaçaca	Santana	INCRA	42.904	600	560
PAE Anauerapucu	Santana	INCRA	37.058	519	517
PA Serra do Navio	Serra do Navio	INCRA	25.000	250	122
PA Bom Jesus	Tartarugalzinho	INCRA	33.031	450	446
PA Cedro	Tartarugalzinho	INCRA	47.970	600	598
PA São Benedito do	Tartarugalzinho	INCRA	2.900	54	53
PA Nova Vida	Tartarugalzinho	INCRA	2.900	185	183
PA Governador Janary	Tartarugalzinho	INCRA	11.304	200	198
Total geral:	40 Projetos		2.125.326	16.044	13.03

Fonte: SILVA (2012). Nota: C.F= capacidade de famílias; F.A= famílias assentadas.

Macapá é o município que se concentra o maior número de assentamentos no qual 9 assentamentos estão inseridos, ocupando uma área de 256.413,3234 hectares, o que corresponde à 39,07% da área total do município (656.240 ha). No início das ocupações muitos dos assentados receberam algumas formas de apoio do governo por meio de fomentos e incentivo à obtenção de créditos, que são realizadas no intuito de assegurar os meios de sobrevivência, produção e permanência do homem no campo, como os de origem do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), os serviços de assistência técnica em consonância com o Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Amapá (RURAP), e outras ações que visam o bem estar dos assentados, sejam no aspecto social, econômico, político e ambiental (SILVA, 2012a).

Entretanto, cabe destacar que o município de Macapá carece de políticas de sustentação do homem no campo, sendo a regularização das terras um de seus problemas cruciais. A falta de um cadastro fundiário da terra tem sido grande empecilho à definição de políticas fundiárias, emperrando a emissão de títulos definitivos de terras por parte do Governo estadual.

A maioria dos assentamentos convivem com problemas de infraestrutura de toda natureza, da falta de amparo à saúde à carência de estradas. Devido essa precariedade, torna-se evidente que nenhum assentamento se encontra efetivamente emancipado, requerendo urgentemente a atuação dos programas criados pelo Plano Nacional de Reforma Agrária para alavancar seu desenvolvimento. (AMAPÁ, 2004). Nesse prisma, é importante salientar que

[...] a agricultura familiar é um setor que cada vez mais precisa de atenção por parte das políticas públicas e melhor reconhecimento do meio social quanto a sua produtividade, devido ao seu papel importante desempenhado na produção de alimentos que abastecem em grande parte a localidade em que os agricultores familiares estão inseridos, bem como participam na exportação de alguns produtos, contribuindo assim para a economia do país. (SILVA. 2012b, p. 4).

É importante a intervenção do Estado na regularização dos assentamentos, principalmente das famílias que utilizam a agricultura como subsistência, evitando a evasão populacional a partir da venda dos lotes, a concentração fundiária e a migração desses mesmos agricultores para os centros urbanos, em especial, para a cidade de Macapá.

Outro aspecto é investimento em políticas públicas para o campo, em especial a educação. O baixo índice de assistência nessas áreas, principalmente nos assentamentos, tem contribuído para que muitos agricultores abonem os seus lotes. Para Molina (2008,p.27) lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, isto é, lutar para que

a educação não se transforme em mercadoria, garantindo a oferta desse direito a todos, considerando os princípios da Constituição Federal.

3.2 Caracterização da Escola Agrícola Padre João Piamarta

A Escola Agrícola Padre João Piamarta, fundada em 15 de maio de 1990, na zona rural no Município de Macapá - Distrito do Coração, ramal do Paraíso Tropical, localiza-se a 17 km do centro da cidade, e a 2,9 km da Rodovia Duca Zerra. É uma instituição com uma organização social sem fins lucrativos de caráter religioso, sendo filiada à Escola Profissional Padre João Piamarta, com sede em Fortaleza (Ceará), com o objetivo de desenvolver atividades socioassistencial e educacional com o Serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade para crianças e adolescentes do sexo masculino em situação de vulnerabilidade pessoal e social. A figura e imagem a seguir mostram a localização e a entrada de acesso da instituição:

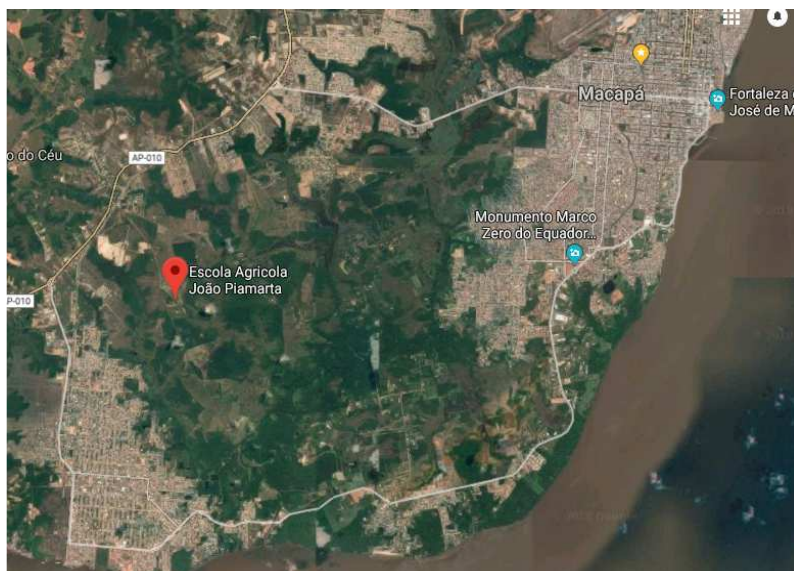


Figura 2- Mapa de Localização Geográfica da Escola Agrícola Padre João Piamarta
Fonte: Dados Digital Google Maps. 2018



Imagem 1- Entrada de acesso da Escola Agrícola
Fonte: Arquivo da autora (2017)

A Escola Agrícola Padre João Piamarta dispõe de uma ampla estrutura, que totaliza uma área de 55 hectares, sendo seu espaço dividido em diversos ambientes: Escritório Administrativo, Residência dos Padres Piamartinos, Igreja, Casa Lar, ambientes de aprendizagem, Horticultura, Piscicultura, Oficinas, assim também, como o prédio da Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta composta de:

- 2 blocos de salas de aulas (um com 7 e outro com 6);
- 1 sala da Direção Geral;
- 1 sala da Diretoria Pedagógica,
- 1 sala para a Secretaria Escolar;
- 1 sala da Coordenação Pedagógica;
- 1 sala para os professores, refeitório;
- 2 blocos de banheiros para os estudantes;
- 1 Laboratório de Informática;
- 1 auditório;
- 1 biblioteca;
- 1 cozinha e 1 refeitório;
- 1 quadra poliesportiva;
- 1 piscina;
- 1 sala de leitura;
- 1 sala de recursos multifuncionais, entre outros espaços.



Imagem 2- Prédio da Escola Estadual

Fonte: Arquivo da autora (2017)

De acordo com seu projeto institucional, a Escola Agrícola Padre João Piamarta tem como missão: promover Educação Escolar e Social através da Formação Humana e Religiosa para crianças, adolescentes e jovens do sexo masculino, em situação de vulnerabilidade pessoal e social; e visão: Promover ações socioeducativas que vislumbre a igualdade de oportunidade àqueles que mais necessitam.

A criação da Entidade deu-se em razão do então fundador Padre (Pe.) Luis Brusadelli, italiano, que chegando ao Amapá, por volta do ano de 1983, observou sérios problemas de cunho social, econômico e educacional no município de Santana e Macapá, que aos seus olhos ocasionava a exclusão e a falta de oportunidade para muitas crianças, jovens e adultos

Diante a isto, Pe. Luis Brusadelli buscou apoio com seus amigos particulares italianos e também do Pontifício Instituto das Missões Exteriores no Brasil (PIME), para criar uma obra que amenizasse tais dificuldades. Por intermédio desta iniciativa, foi possível criar a instituição que com uma estrutura física suficiente pudesse amenizar parte destas problemáticas, cujas principais vítimas são os mais pobres.

Durante 26 anos a instituição fez parte das Obras Sociais da Diocese de Macapá, cuja denominação até então era Escola Agrícola Casa da Hospitalidade II. O Bispo Diocesano Dom Pedro José Conti, vendo a necessidade que havia da instituição se desmembrar em razão de utilizar um único CNPJ para todas as entidades, o que ocasionava sérios transtornos, até que no ano 2001 os religiosos piamartinos passaram a assumir a direção e administração da instituição que passou a ser denominada Escola Agrícola Padre João Piamarta. Sendo assim, autorizou os superiores da Congregação Sagrada Família de Nazaré a desvincular-se da parte administrativa da Diocese, fato ocorrido em fevereiro de 2008.

Assim, a partir de 01 de abril de 2008, foi constituída nova denominação passando ser chamada Escola Agrícola Padre João Piamarta, entidade membro da Escola Profissional Padre João Piamarta, cabendo a mesma assumir todas as responsabilidades ora confiadas, cujas atividades praticadas anteriormente continuam da mesma forma sendo executadas.

A instituição Escola Agrícola Padre João Piamarta é dirigida por sacerdotes da Congregação Sagrada Família de Nazaré (Religiosos Piamartinos), que durante 14 anos esteve à frente como diretor Padre Eusébio Gehlen Rossa.

A partir de janeiro de 2016 a Escola Agrícola Padre João Piamarta passou a ser administrada por Pe. Valdeni Costa de Jesus que a partir de então, assume a direção da Instituição contando com o apoio dos também sacerdotes: Pe. Edmilson Castro, Pe. Antônio Lucas do Nascimento e Pe. Modesto Venturini (vigário paroquial). Ressalta-se que os padres compartilham suas funções juntamente com o apoio dos Colaboradores. Considerando um trabalho árduo exige-se resignação, experiência, sobretudo o carisma piamartino, que consiste em assistir as crianças, adolescentes e jovens.

Na Área Sócio Assistencial, a Escola Agrícola Padre João Piamarta tem o projeto Casa Lar como principal atividade da instituição. A Casa Lar é um abrigo que acolhe crianças, adolescentes e jovens do sexo masculino, tendo uma capacidade para atender uma demanda de 33 (trinta e três) meninos, como o objetivo de promover ações socioeducativas, abrigando e protegendo crianças e jovens em vulnerabilidade social em vista de um futuro mais promissor, com ênfase na educação agrícola e formação profissional. Ressalta-se que os acolhidos no abrigo são encaminhados através da justiça: Vara da Infância e Juventude das comarcas Macapá (AP) e Santana (AP), municípios adjacentes, bem como solicitação da família, quando avaliado o risco de vulnerabilidade de cada caso.

Os acolhidos são inseridos na formação catequética, formação em técnicas agrícolas, cursos de qualificação profissional, entre outras atividades, como: informática, judô, oficina de música, oficina de teatro, judô e oficina de xadrez. As famílias dos assistidos também são contempladas com cursos diversos, como corte e costura e pintura em tecido, ampliando-se o atendimento à comunidade local, como via de fortalecimento dos vínculos familiares, afetivo e comunitário considerando a importância da inclusão social.

Durante os anos de funcionamento, a Escola Agrícola deu passos significativos na implantação da Casa Lar, em caráter experimental a partir de agosto de 2015 dividido em três casas, acompanhado por três casais sociais. A divisão das casas se dá de acordo com a faixa etária das crianças e adolescentes: Casa Luis Brusadelli (Branca) acolhe os pequenos de 06 a 12 anos; Casa Marcelo Cândia (Laranja) abriga os adolescentes de 13 anos e 14 anos; Casa Padre Eusébio (Verde), para adolescentes e jovens a partir de 15 anos.

Todas as casas foram construídas nos moldes de uma residência convencional, contendo sala, quartos, banheiros, sala de jantar, cozinha, área de serviço, e quarto para o Casal Social.

Essa divisão das casas acontece não necessariamente apenas para separá-los, mas para melhor acomodá-los, visto a necessidade de assim ser organizado por faixa etária, que garante uma melhor convivência e melhor diálogo entre eles. Ressalta-se ainda que a inclusão social se faz necessária por ser um viés importantíssimo na vida do ser humano, capaz de socializar, interagir e fortalecer os vínculos familiares, afetivos e comunitários.



Imagem 3: Casa Luis Brusadelli
Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 4: Casa Marcelo Cândia Fonte:
Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 5: Casa Padre Eusébio
Fonte: Arquivo da autora (2017)

A Casa Lar conta com vários ambientes de aprendizagem que são utilizados para o desenvolvimento de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer que funcionam conta com o apoio dos funcionários, casais sociais, voluntários e colaboradores. A Casar Lar conta com os seguintes espaços: sala de Informática, sala de estudos, sala de jogos, sala de leitura, sala de xadrez e sala de judô.

No ano de 2017 a instituição atendeu aproximadamente 24 garotos, em regime de famílias sociais. Eles moram em número máximo de oito crianças ou adolescentes em cada casa, sob os cuidados de casais ou mães sociais. As atividades de rotina diária são conduzidas

por dois casais e uma mãe social selecionados para o projeto Casa Social que assumem as funções de pai e mãe dos acolhidos e mantem a rotina de uma casa e têm uma programação desde a hora que acordam até a hora de dormir.

A instituição prioriza o estudo das crianças e adolescentes acolhidos. Ao chegarem na escola logo é organizado sua documentação e posteriormente são encaminhados para a Escola Estadual Padre João Piamarta, que fica localizada na área da própria instituição.

De início os meninos abrigados buscam se adaptar a rotina educacional diversificada organizada pela equipe pedagógica e a direção da escola. Assim, para atender esta demanda educativa os acolhidos são organizados em dois grupos: os que estudam no período matutino e os que estudam no período vespertino.

O grupo de meninos que estão do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental estudam no período matutino na Escola Estadual localizada na própria instituição, e no período vespertino tem o acompanhamento educacional na Sala de Estudos que é conduzido por professores contratados pela Casa Lar que ajudam na realização nos deveres de casa da escola e proporcionam atividades que ajudam na superação das dificuldades de aprendizagem.

O grupo de meninos que estão do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, estudam no período vespertino, ou na Escola Estadual da instituição, ou em outras escolas. No período matutino ficam na instituição para complementação pedagógica e a participação das atividades socioeducacionais propostas pela Escola Agrícola.

As atividades programadas pelo Casal Social e demais profissionais envolvidos, como professores e pedagogos, iniciam às 06:30 horas com a higiene matinal, seguida do café da manhã às 7:00 horas. Em seguida os meninos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental vão para a escola, e os demais ficam para dar andamento a sua rotina pedagógica. Das 07:30 até as 10:30 horas da manhã, os meninos maiores participam da complementação pedagógica conduzida pelo professor que planeja atividades que ajudam na superação das dificuldades de aprendizagens por área do conhecimento.

Todos os meninos abrigados na Casa Lar são acompanhados por uma equipe multidisciplinar composta por pedagogos, assistente social, psicólogos, enfermeiro, que fazem os atendimentos a partir de horários programados.

No horário de 10:30 até as 12:00 meninos maiores desenvolvem diversas atividades tais como: atividades agrícolas, marcenaria, horticultura e floricultura, informática, xadrez, entre outras atividades planejadas pela instituição. Ao final das atividades retornam para suas respectivas casas para o almoço, banho e organização para os estudos no período vespertino. Enquanto isso, os meninos menores ficam à tarde para os estudos e para as atividades diversificadas planejadas. A imagem mostra as crianças participando em grupo de uma atividade de artes proposta pelo professor.



Imagem 6: Atividade na sala de Estudos

Fonte: Arquivo da autora (2017)

A Entidade não possui recursos próprios, sendo mantida através de doações e parcerias com o Estado e Município, e por meio de convênios - Secretaria de Estado de Inclusão e Mobilização Social-SIMS, Vara de Execução Penal-VEPMA, doações de pessoas físicas e jurídicas e campanhas beneficentes, o que mantém o quadro de pessoal e dá subsídio na manutenção geral da instituição. A entidade conta em média com 17 colaboradores diretos mantidos pela instituição tais como: assistente social, administrador, secretária, costureira, serviços gerais, pedreiros, marceneiros, motorista, mecânicos, jardineiros.

A instituição conta também com a colaboração de uma equipe formada pelos seguintes profissionais: pedagogo, auxiliar administrativo, recreador, monitor, serviços gerais e professor de reforço escolar, ambos mantidos pela Prefeitura Municipal de Santana – Secretaria Municipal de Assistência Social e Comunitária/SEMASC, através de determinação judicial do Ministério Público do Estado – Comarca de Santana (AP), a partir de Audiência Pública com entidades e comunidade em geral.

Para manter certa sustentabilidade e melhor qualidade a instituição dispõe de: horticultura (agricultura familiar), marcenaria, suinocultura, floricultura, piscicultura e mecânica. Os acolhidos são inseridos na formação catequética, formação em técnicas agrícola, além de cursos profissionalizantes tais como: informática, pintura em tecidos, oficina de música, oficina de teatro, e corte e costura, para as famílias das crianças e adolescentes assistidos, ampliando-se o atendimento à comunidade local, como via de fortalecimento dos vínculos familiares, afetivo e comunitário considerando a importância da inclusão social. As imagens a seguir mostram alguns desses espaços:



Imagem 7- Marcenaria

Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 8- Produção de Hortaliças

Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 9: Área Verde com árvores frutíferas
Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 10: Preparação de mudas de plantas
Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 11: Cultivo de Hortaliças
Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 12: Produção de Mudas de hortaliças
Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 13: Laboratório de Matrizes
Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 14: Construção de Sistema Hidropônico
Fonte: Arquivo da autora (2017)

A proposta de envolvimento dos meninos em um espaço agrícola, é uma alternativa para promover a educação ambiental e desenvolvimento sustentável, pois além oportunizar um aprendizado contextualizado através do contato com a natureza e com a agricultura, os frutos dessa colheita ajudam na alimentação da própria instituição e também na arrecadação financeira com a pequena comercialização de produtos agrícolas, terra para plantação, adubos orgânicos, mudas de plantas, além dos móveis produzidos na marcenaria da instituição.

Os meninos acolhidos têm um contato direto com a horta, para conhecer e aprender técnicas de manejo e o cultivo das flores, hortaliças, frutas, verduras e legumes que são produzidos no espaço da escola agrícola. A maioria dos produtos agrícolas produzidos na Escola Agrícola são utilizados na alimentação de todos os meninos, funcionários e colaboradores que trabalham e almoçam na instituição.

A Escola Agrícola ao longo dos anos conquistou o respeito dos órgãos públicos competentes, com a solidificação dos Títulos de Utilidade Pública Estadual e Municipal, em reconhecimento do serviço socioassistencial prestado à comunidade na defesa e proteção aos direitos da criança e do adolescente ao desenvolvimento e crescimento.

Na área Educacional, diante as dificuldades que a entidade enfrenta nos últimos anos, considerando a falta de alternativas para a escola manter-se funcionando, fez-se necessário alugar o bloco de salas de aulas entre outros espaços para o Governo do Estado do Amapá, através de Contrato de Locação, visando a implantação e funcionamento da Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta, decretada em outubro de 2010, autorizada através da Portaria nº 312/2010-SEED e do Termo de Cooperação Técnica celebrada entre as partes, para funcionar com o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, tendo capacidade para atender um quantitativo de quinhentos estudantes, nos turnos manhã e tarde. Foi nessa instituição que desenvolvemos a pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado para o público-alvo da Educação Especial no contexto da escola do campo, apresentando assim seus resultados no próximo capítulo, com base nas narrativas dos sujeitos pesquisados.

3.3 Caracterização dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

Este estudo foi realizado com um grupo de sujeitos que atuam na Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta, que estão envolvidos diretamente com o público-alvo da educação especial, seja na coordenação local e gestão pedagógica, ou no atendimento dos estudantes com deficiência. Os sujeitos participantes, são 01 (um) docente que atua no Atendimento Educacional Especializado, 01 (um) coordenador pedagógico, 01 (um) membro da equipe gestora da Escola Estadual e 03 (três) professores das classes regulares de diferentes áreas do conhecimento do Ensino Fundamental: Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza; necessariamente atuantes em turmas regulares com estudantes público-alvo da Educação Especial. Os participantes desse estudo encontram-se identificados por pseudônimos.

Quadro 2 – Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Pseudônimo	Idade	Área de atuação / Carga Horária	Tempo de atuação na escola (anos)	Formação (graduação)	Formação (Pós-graduação)	Participou de Cursos/Formação sobre Educação Especial?	Participou de Cursos/Formação sobre Educação do Campo?
Jéssica	30	Professora de Ciências Naturais (40)	1,5	Biologia	Especialização em Docência do Ensino Superior	Não	Não
Edson	42	Professor de Língua Portuguesa (40)	3	Letras	Especialização em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação	Palestra	Não
Sandro	53	Professor de Matemática (40)	1	Matemática	Especialização em Docência do Ensino Superior	Palestra	Não
Rosa	44	Professora do AEE (40)	3	Pedagogia	Especialização em Educação Especial	Não	Não
Roberta	43	Secretária Escolar (Gestão) (40)	7	Pedagogia	Especialização em Neuropsicopedagogia	Curso de Libras	Não
Leonardo	38	Coordenador Pedagógico (40)	4,5	História e Pedagogia	Especialização em História e Historiografia da Amazônia	Cursos e Reuniões	Cursos e Reuniões

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao analisar os dados do quadro acima identificamos que os sujeitos pesquisados apresentam uma carga horária de 40 horas de trabalho semanal, entretanto, a maioria dos docentes tem pouco tempo de atuação na escola, o que evidencia uma grande rotatividade entre os professores. No que se refere a formação inicial, todos são graduados e pós-graduados, com cursos de especialização na área da educação ou áreas afins. Mas, quanto a formação continuada, é possível afirmar que a maioria não participou de

cursos/formações/aperfeiçoamento na área da Educação Especial ou Educação do Campo, registrando-se a participação dos professores apenas em palestras ou reuniões.

3.4 Caracterização dos Procedimentos e Instrumentos de Coletas de Dados

Adotamos como procedimentos metodológicos neste estudo a análise documental referente à Educação Especial no contexto da escola do campo; realização de entrevistas semiestruturadas com uma professora do AEE, três professores de diferentes áreas do conhecimento, um membro da equipe gestora e um coordenador pedagógico, bem como questionários de caracterização dos sujeitos. Nesse sentido, detalharemos os procedimentos que viabilizaram o desenvolvimento deste estudo e sua pertinência diante das possibilidades de análises que se construíram a partir dos dados coletados:

- **Procedimento - Análise Bibliográfica e Documental:** Nessa etapa foram analisadas as trajetórias histórico-políticas da Educação Especial e da Educação do Campo, considerando os documentos oficiais das legislações, que tratam da Educação Especial, tais como: Lei de Diretrizes e Bases, Decretos, Pareceres e Resoluções, levantamento de dados do Censo Escolar o sobre o número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação especial em âmbito local e nacional. O objetivo dessa análise foi caracterizar a realidade da Educação Especial no contexto da Educação do Campo para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Feito isto, foi possível também fazer observações de campo através de registro como fonte de pesquisa, além de recorrer a documentos (escritos, registros fotográficos). Assim, durante as visitas à unidade escolar foram utilizados como procedimentos:

- Contato com a direção da escola para autorização da pesquisa;
 - Observação na escola *lócus* da pesquisa, com os devidos registros em diário de campo;
 - Análise documental, do Projeto Político-pedagógico da escola e demais documentos relevantes;
 - Registro fotográfico do ambiente escolar;
 - Aplicação de questionário para caracterização dos sujeitos da pesquisa;
 - Realização de entrevistas semiestruturadas;
- **Procedimento - Entrevistas semiestruturadas:** Nessa etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas (apêndice), com apoio de um gravador, as entrevistas foram previamente agendadas, conforme disponibilidade de horário do sujeito da pesquisa. Inicialmente os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como preencheram o questionário de caracterização dos sujeitos, em seguida, as entrevistas foram gravadas e tiveram duração, em torno de 30 a 50 minutos. Após esta etapa de coleta de dados, foram feitas as transcrições das narrativas dos entrevistados. A fim de identificar o posicionamento dos entrevistados no que tange o foco desta pesquisa, acerca de como se revela o contexto da Educação Especial nas comunidades camponesas do Município de Macapá, identificando os desafios e as possibilidades da interface entre as modalidades de ensino, para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, com vistas à democratização do ensino.

- **Instrumento - Questionário de caracterização:** por meio desse instrumento de coleta de dados (apêndice II), obtivemos informações gerais sobre a caracterização da escola: nome da escola, quantidade de turmas, horários de funcionamento, quantidades de profissionais que trabalham, quantidades de sala de aulas dentre outros e dos sujeitos do estudo, como: nome, idade, sexo, atuação, função, formação, participação em cursos e/ou seminário sobre inclusão, tempo de atuação profissional e de trabalho na escola, cargo ocupado, tempo de ocupação no cargo, tempo de permanência na escola, entre outros.

Após concluirmos todas as etapas da coleta de dados desta pesquisa, e objetivando compreender o ambiente escolar a partir do contexto da Educação Especial e sua relação com a educação no campo frente às questões inclusivas, especificamente no atendimento aos estudantes com deficiência no ambiente escolar, prosseguimos para a análise crítica e reflexiva das narrativas.

“Não se deve negar a importância da educação. Ao contrário, deve ser até enfatizado que nosso sistema educacional, universidade e escolas públicas, ainda está longe de ter realizado toda a sua potencialidade como força social a serviço dos valores democráticos”.
Theodor Adorno

“É necessário direcionar nossa energia para a promoção da educação para a autonomia e emancipação”
Allan Damasceno

4 CAPÍTULO IV

NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ/AP

Iniciamos o diálogo deste capítulo com o seguinte pensamento de Adorno (1995, p. 24): “A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua *objetividade*”. Neste sentido, o processo dialético de autorreflexão a partir do objeto de estudo que investiga a escolarização do público-alvo da Educação Especial nas comunidades campestres do Município de Macapá, tem o propósito de caracterizar a realidade educacional, a partir do pensamento crítico de Theodor Adorno e seus comentadores, em que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo decisivo em relação à barbárie”. (ADORNO, 1995a, p.155).

Para tanto, apresentamos nessa perspectiva as narrativas que direcionam para o desvelar desta questão: a desbarbarização da educação na sociedade contemporânea. Em vistas de tal proposta é que esta pesquisa se organiza por meio de categorias de análise, constituídas com base nas narrativas e experiências da professora do AEE, professores das salas regulares com estudantes inclusos, equipe gestora e coordenação pedagógica no processo da inclusão escolar de estudantes com deficiência em uma comunidade campestre.

Assim, as narrativas e experiências foram organizadas a partir das seguintes categorias de análise: caracterização da escola na perspectiva da Educação Especial Inclusiva; o Atendimento Educacional Especializado e a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial; as políticas públicas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva nas escolas do campo e as ações políticas-pedagógicas na implementação da Educação Especial; e a formação docente e os desafios para a Educação Especial no contexto da escola do campo.

4.1 A Realidade da Escola do Campo no Contexto Amazônico para a Inclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial

A partir do processo investigativo *in loco* realizado na Escola Estadual em Tempo Integral Padre João Piamarta por intermédio da pesquisa de campo, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas é possível caracterizar sua estrutura organizacional e compreender o modo de organização pedagógica do AEE para o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da escola do campo. Os participantes da pesquisa buscaram retratar a realidade do ensino ofertado pela escola e os desafios enfrentados diante da necessidade de garantir e possibilitar a aprendizagem dos estudantes como forma de garantir o direito à educação.

A Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta, está localizada no Distrito do Coração, Rodovia Duca Serra, km 06, Ramal do Paraíso Tropical, Zona Rural do Município de Macapá, sendo que sua estrutura física faz parte complexo institucional da Escola Agrícola Padre Joao Piamarta, instituição que desenvolve um trabalho tanto no aspecto sócio assistencial como no educacional.



Imagem 15 – Prédio da Escola Estadual em Tempo Integral Padre João Piamarta
Fonte: Arquivo da autora (2017)

A Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta, funciona por meio de convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED) com oferta do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. A instituição atende estudantes que moram nas proximidades da escola e áreas adjacentes, tais como: assentamentos, áreas agrícolas, bairros periféricos, moradias irregulares próximas ao trilho ferroviário e áreas de ressacas, além das crianças alojadas na Casa Lar da instituição agrícola. A maioria dos estudantes atendidos são famílias carentes e com difícil acesso a recursos didáticos.

Na Escola Estadual são desenvolvidos projetos pedagógicos como o Clube da Biblioteca, Projeto Multidisciplinar Valorizando a Vida, Projeto do Lixo ao Luxo, e Superando as Dificuldades, Projeto Educativo da Sala de Leitura, entre outros. No projeto do Lixo ao Luxo, um dos principais objetivos é a preocupação com a preservação do meio ambiente e a reciclagem, com o propósito de mostrar através de aulas práticas e dinâmicas a importância do reaproveitamento de resíduos sólidos como uma alternativa no processo de conscientização ambiental, conforme mostra imagens registradas das atividades desenvolvidas pelos estudantes da escola:



Imagem 16- Atividades do Projeto de Preservação Ambiental
Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 17- Jardim suspenso produzidos pelos estudantes
Fonte: Arquivo da autora (2017)

A Escola Estadual em Tempo Integral Padre João Piamarta, está localizada na área rural próxima a antiga lixeira pública do Município de Santana¹⁵, o que reforça a necessidade da realização de projetos voltado para preservação do meio ambiente, como forma de conscientizar os estudantes a não poluírem o ambiente, com a realização de oficinas para construção de peças decorativas utilizando: jornais, pneus, garrafas pet, recipientes plásticos, palitos de picolé e churrasco, carretéis de fio elétrico, etc.

Foi possível identificar no Projeto Multidisciplinar Valorizando a Vida, a necessidade de esclarecer ao estudante a melhor forma de interagir, socializar e valorizar seus próprios conhecimentos, através de atividades diferenciadas, como forma de superar as problemáticas, quanto ao uso de drogas, alto índice de gravidez na adolescência, violência doméstica e a falta de perspectivas para a inserção no mundo do trabalho. Estas são algumas das problemáticas enfrentadas pela escola no cotidiano escolar, não somente pela diversidade a partir da presença de estudantes de diferentes localidades e diferentes realidades, mas pela falta de oportunidades aos estudantes oriundos do campo e da periferia.

Durante a pesquisa, identificou-se no ano de 2017, a quantidade de 380 estudantes matriculados no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, distribuídos em 17 turmas, sendo 9 turmas dos anos iniciais (159 estudantes) e 8 turmas dos anos finais (193 estudantes). Os horários de funcionamento das atividades escolares estão concentrados no período matutino e vespertino.

A escola tem em seu quadro funcional a quantidade de 37 funcionários entre efetivos, contrato-temporário ou terceirizados. Os profissionais estão organizados em equipe técnico/gestora: diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos, secretária e auxiliares; equipe docente: professores do ensino fundamental – anos iniciais e professores da área específica (língua portuguesa, matemática, geografia, ciências, língua inglesa, história, artes e educação física) que atuam no ensino fundamental – anos finais e equipe de apoio: (motoristas, mecânico e vigilantes).

A Escola possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que atuam dois professores para o atendimento de onze estudantes, sendo seis no turno matutino e

¹⁵ A lixeira pública ou lixão do Município de Santana, desativada a partir de 2014, era um local destinado ao despejo de resíduos vindos de diversos lugares, que não fornecia nenhum tratamento adequado para o lixo. Os resíduos, provenientes de residências, indústrias, hospitais e feiras, eram simplesmente jogados, amontoados em grandes depósitos a céu aberto.

cinco estudantes no turno vespertino. Em relação aos estudantes com deficiência atendidos pelo AEE, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial da Escola Estadual Padre João Piamarta, por série e por tipo de deficiência - 2017

Série/Ensino Fundamental	DV ¹⁶	DA ¹⁷	DF ¹⁸	DI ¹⁹	Autismo
1º Ano	0	0	0	0	0
2º Ano	0	0	0	0	0
3º Ano	0	0	0	3	0
4º Ano	1	0	0	1	0
5º Ano	0	0	0	1	0
6º Ano	0	0	0	1	0
7º Ano	0	0	0	4	0
Total	1	0	0	10	0

Fonte: Dados da Secretaria Escolar da Escola pesquisada, 2018

Com base nos dados apresentados no Quadro 3 a partir das informações disponibilizadas pela Secretaria da Escola Estadual Padre João Piamarta, evidenciamos que a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial apresentam deficiência intelectual, e em muitos dos casos não possuem laudo clínico, apenas são avaliados pelos profissionais da escola e posteriormente encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado. Os estudos de Nozu (2017) e Palma (2016) revelam que a maioria das pesquisas sobre a inclusão em escolas do campo apresentam um número considerável de matrículas de estudantes com deficiência intelectual.

Palma (2016) ressalta que, a partir de 2009, após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, houve um aumento nas matrículas de alunos com deficiência, principalmente no Ensino Fundamental I. Para tanto, faz o seguinte questionamento : Será que todos esses estudantes das escolas do campo que são encaminhados para o AEE realmente possui Deficiência Intelectual?

Na escola pesquisada verificou-se que há uma ausência de laudo emitido por um profissional, dificultando a identificação do tipo de necessidade específica que o aluno possui. Palma (2016), destaca que no contexto das escolas do campo, a deficiência intelectual pode ser uma produção social, porque a instituição escolar, dentro da sua perspectiva acadêmica, cria barreiras que limitam a participação das pessoas com deficiência naquele ambiente. Neste aspecto, concordamos com a proposta de Nozu (2017) ao apontar que,

é preciso questionar os elevados índices de encaminhamentos de alunos do campo para os serviços especializados e problematizar as conexões que parecem estar sendo feitas, associando as diferenças socioculturais à deficiência intelectual. Urge, portanto, que as escolas do campo indaguem seus processos de diferenciação e as

¹⁶ Deficiência Visual

¹⁷ Deficiência Auditiva

¹⁸ Deficiência Física

¹⁹ Deficiência Intelectual

diferenças por eles produzidas e direcionadas para a atuação da Educação Especial (NOZU, 2017, p. 163).

Outro aspecto apontado, é que a maior parte dos estudantes são oriundos de localidades distantes da unidade escolar, tais como: Distrito do Coração (comunidade localizada às margens da Rodovia Duca Serra); Município de Santana (Parque das Laranjeiras, Centro, Fonte Nova e Rodovia); Bairros adjacentes e ramais (Jardim de Deus, Paraíso Tropical, Carceria, Ramal das Mulheres, Ramal da Pastoral, Ramal da Acredilar, Rancho Sapucaia); moradias do entorno do trilho ferroviário e bairros periféricos do Município de Macapá (Marabaixo I, II, III e IV).

A Escola Estadual é responsável por atender uma vasta extensão territorial onde estão localizadas várias famílias assentadas. Por este motivo, uma das maiores dificuldades da comunidade escolar é o acesso à escola devido a distância as condições precárias da estrada.

Embora exista o transporte escolar para os estudantes, as estradas são precárias o que preocupa as famílias quanto as condições de segurança dos filhos durante o deslocamento pelos ramais e rodovias devido as longas distâncias percorridas para chegarem à escola. O que se observa é uma condição que pode ser considerada precária em se tratando do acesso à escola para os estudantes que se deslocam das suas moradias, cabendo questionar os motivos dessa condição e as possibilidades de enfrentamento para garantir os recursos necessários na superação desse desafio. No período de chuva as pessoas que não utilizam transporte têm dificuldade de deslocamento, como mostra a imagem 18:



Imagem 18 - Ramal de acesso à Escola Agrícola Padre João Piamarta

Fonte: Arquivo da autora (2017)

Para o acesso dos estudantes à escola, é garantindo o transporte escolar através do convênios e recursos do governo federal, sendo que cinco ônibus e um automóvel utilitário (Kombi) atendem as diversas localidades. Vale ressaltar que dispõe de um dos ônibus adaptado para atender as necessidades das pessoas com deficiência física, porém de acordo com as informações obtidas pela escola no ano de 2017 não existem estudantes matriculados que necessitam desta acessibilidade no transporte escolar.



Imagem 19- Transporte Escolar dos estudantes atendidos na Escola

Fonte: Arquivo da autora (2017)

De fato, a realidade da maioria das escolas localizadas em áreas rurais e periféricas revelam grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com a luta dos movimentos sociais populares do campo. Destacamos assim necessidade de garantir o transporte escolar adaptado para as crianças e adolescentes com deficiência, conforme prevê a legislação:

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 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, 2008b).

Uma das problemáticas enfrentadas pelas escolas do campo na Amazônia, que interferem diretamente na qualidade da educação é o transporte escolar, evidenciada pela dificuldade enfrentada pelos professores e estudantes devido as longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar as suas casas, realizadas por diferentes vias e meios de transportes inadequados para a realidade do campo (HAGE, 2014). Em relação a essa problemática, identificou-se durante a investigação, que em muitas ocasiões, as aulas são suspensas em virtude da falta de pagamento dos contratos de transporte escolar firmado entre a escola e a Secretaria de Educação do Estado do Amapá, ocasionando a paralisação das aulas e o prejuízo no calendário escolar.

Apesar de ter no nome o termo “Integral”, a unidade não funciona mais em tempo integral, por conta da suspensão do recurso do Programa Federal Mais Educação²⁰, que contribuía significativamente para o financiamento de projetos que viabilizaram a permanência integral dos estudantes.

²⁰ O Programa Mais Educação, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal ao fazerem a adesão ao Programa, a partir de um projeto educativo, optam por desenvolver atividades nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Destacamos, para tanto, que em 2012 o governo federal ao lançar o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO), apresenta como proposta o Programa Mais Educação Campo, com o objetivo de contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento. Entretanto, muitas escolas não puderam continuar com o funcionamento em tempo integral devido a descontinuidade do financiamento de recurso para o Programa Mais Educação, como foi o caso da Escola Estadual em Tempo Integral Padre João Piamarta.

Conforme as informações contidas no manual orientador do PRONACAMPO, ainda em seu início, a adesão em 2012 contemplou 9.779 escolas do campo e aquelas que tiveram seus planos de trabalho aprovados receberam os recursos depositados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conforme a Resolução nº 21, de 22/06/2012. Outras propostas de implementação de educação integral nas escolas do campo, foram apresentadas nos anos seguintes. (BRASIL, 2013).

Outro ponto que merece destaque nesta investigação, são as ações político-pedagógicas implementadas na escola para a garantia da inclusão dos estudantes com deficiência. Sobre essas questões, identificamos a partir das respostas dos sujeitos pesquisados, que poucas ações foram implementadas pela escola no referido ano de 2017, como podemos perceber nas suas narrativas, a partir das seguintes indagações: Quais as ações voltadas para a Educação Especial na Escola do Campo? Quais as ações político-pedagógicas implementadas a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

A gente faz aqui na escola, o campeonato de esporte, que contém todas as modalidades, tipo uma gincana e eles inclusive são os que mais se destacam, os que mais ganham medalhas (Professora Jéssica – Área de Ciências Naturais)

Aqui são bem poucas, nós temos só o pedagogo que tem formação sobre isso, conversa sobre isso, informa os professores dessa situação para que a gente tenha um trato especial com esse tipo de aluno (Professor Sandro – Área de Matemática)

As ações voltadas, a gente tem bem poucas, porque a gente não consegue realmente apoio, pouquíssimas, pouquíssimas na verdade esse ano, a gente não conseguiu desenvolver nada, porque não tivemos apoio, (Rosa – Professora do AEE)

Acho que começa por exemplo pelo fato da gente instituir um espaço, tendo um espaço a gente já assegura minimamente esse tipo de condições. A gente também visualiza a possibilidade de conhecer o perfil da comunidade, a gente sempre fez um levantamento do perfil socioeconômico dos alunos, da questão familiar e também passa pela preocupação da direção da equipe gestora da escola em sempre assegurar com que os professores, particularmente dos professores do ensino especial passe por capacitação, passe por um processo enfim de renovação dos seus conhecimentos e mantenha sempre na ordem do dia ali organizado esse espaço.[...] A gente atende parcialmente aqui a Educação Especial, eu acho que do ponto de vista da infraestrutura, obviamente precisaria de muito mais, mas a gente procura sempre assegurar isso, estreitando esses laços com a comunidade em particular com as famílias [...] Acredito que a iniciativa mais importante é um olhar sensível do professor na sala de aula, ou seja, é ele ter aquele olhar de diagnóstico. Se o aluno está mais recatado, se o aluno tem uma dificuldade para escrever, se aquele aluno não consegue escutar com clareza, se o comportamento daquele aluno inspira suspeita de autismo ou de qualquer outra coisa, eu acho que a gente é, que o professor com esse olhar mais sensível, ele acaba sendo em muitos casos o primeiro a detectar. (Leonardo – Coordenador Pedagógico).

Nas atividades aqui, os professores sempre têm essa preocupação de fazer com que os alunos não fiquem de fora os alunos que tem esses problemas, que tem essa deficiência. [...] todo o ano a gente faz os jogos internos e fazemos questão que os alunos participem, e eles participam, gostam muito e então as atividades eles sempre são lembrados. Até porque isso já é uma política pública que os professores têm acesso a essas informações [...] Tem aquele conhecimento que precisa fazer com que esses alunos participem também, então isso faz com que a gente tenha uma motivação maior e acaba que a gente sempre se preocupa com eles sim (Professor Edson – Área de Linguagens)

A escola dá apoio pedagógico, apoio físico. Ela se propõe ajudar em projetos, mas também tem que haver não só do gestor ou só do professor do AEE, mas da escola toda. Implantar projetos, atividades diferenciadas onde envolva todos [...] Na escola os alunos são incluídos nas atividades normais, quando tem os jogos escolares eles estão. Quando tem os trabalhos de apresentação eles também estão. No trabalho de reciclagem que a professora da sala de reciclagem faz eles também estão, de leitura enfim, eles não estão isolados, eles estão incluídos em todas as atividades pedagógicas sim (Roberta – Gestão Escolar).

Ao analisar as respostas dos entrevistados, percebemos a incipiência das ações desenvolvidas pela escola para a inclusão educacional para os estudantes com deficiência, restringindo-se apenas em poucas atividades retratadas nas narrativas dos professores, nas quais relatam que são ínfimos os apoios prestados para as referidas atividades. A fala do gestor se contrapõem a fala de alguns professores, quando enfatiza que a escola oferece o apoio pedagógico e físico aos profissionais, destacando que é preciso haver envolvimento de todos os profissionais nas ações com os estudantes com deficiência. Porém, alguns professores afirmam que somente o apoio pedagógico do coordenador não é suficiente.

Pucci (2007, p. 124) aponta para organização complexa que perpassa a escola, sendo um estágio preparatório para a maturidade e para a sua imersão adequada na contemporaneidade. Para tanto, a escola é, na verdade, uma “estação em que estes seres em processo de formação são gradativamente preparados para a sociedade”. Sobre este processo de inserção dos estudantes com deficiência na escola, cabe destacar a relação que a escola se estabelece com a família:

As famílias entregam seus filhos à escola por algumas horas, durante anos seguidos, para que consigam emancipar-se delas mesmas. Eis aí outro processo contraditório: as famílias sabem com um consciência claro-escuro, que, para seus filhos se integrarem a sociedade, precisam desse tipo de mediação que a escola faz. E, no entanto, pressentem ressentidas a ação da escola, cuja função, é justamente contribuir para a emancipação das crianças, o que significa certo corte, certa ruptura, com os vínculos familiares (PUCCI, 2017, p. 124).

Neste sentido, pensamos sobre dificuldades que escola enfrenta na organização das ações político-pedagógica para a emancipação do sujeito, a partir de Adorno (1995a, p.185) quando afirma

Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação — evito de propósito a palavra "educar" — é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer

imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.

Nessa mesma linha de pensamento, Damasceno (2010) ressalta que embora a exigência da emancipação seja evidente em democracia, seu estabelecimento é contraditório no atual estágio civilizatório, uma vez que essa ambiguidade revela as contradições presentes na escola. Embora o discurso emancipatório valorize/reconheça a democracia como sistema social desejável, suas práticas ainda se distanciam de seu alcance. Foi o que evidenciamos ao verificar narrativas contraditórias entre os professores, gestor e coordenação pedagógica, durante o relato das ações político-pedagógicas desenvolvidas pela escola. Em nenhum momento identificamos nas falas uma relação direta dos projetos citados com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Sobre este instrumento, cabe analisar com mais detalhe, como os sujeitos tem compreendido a concepção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) enquanto política instituída para o direcionamento das ações da escola.

Assim, indagamos aos sujeitos desta pesquisa se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a interface entre da Educação Especial e Educação do Campo.

Na Escola João Piamarta, o projeto político pedagógico ainda está sendo construído, está na base ainda. Então ainda não está consolidado, está em andamento (Roberta – Gestão Escolar)

O projeto político contempla. Nós temos essa preocupação muito com as nossas leis maiores. Elas existem, mas com muita deficiência, na hora da gente colocar pra que elas funcionem a gente sente muita dificuldade, não tem apoio. E é a mesma coisa o nosso projeto, a gente contempla, mas esbarra em muita situação que acabam emperrando o processo e isso causa um prejuízo maior para o nosso aluno que precisa (Professor Edson – Área de Linguagens)

Também não (Rosa - Professora do AEE).

Existe sim, existe sim essa interface e é necessário que ela tenha e que desenvolva cada vez mais nesse âmbito escolar (Professor Sandro – Área de Matemática).

Olha no projeto político pedagógico dessa escola, ele está desatualizado e gente tem se esforçado pra tentar atualizá-lo, contempla, contempla ensino especial, mas não com esse recorte de Educação do Campo [...] A nossa escola adota práticas tipicamente de uma escola urbana e segue os mesmos parâmetros, os mesmos princípios, mas a gente contempla sim. No nosso PPP, só que eu vislumbro para além de uma obrigação, eu sempre vislumbro que é algo que tem que ser orgânico da escola, algo que tem que ser incorporado organicamente, sem que seja obrigado, remendado, tem que ser algo enfim, organicamente instituído na escola. De fato, no PPP, nas propostas anteriores, essa modalidade do ensino especial foi incluída, inclusive nas últimas reuniões que tínhamos em relação a construção do PPP, havia uma equipe responsável somente para a educação inclusiva, para a questão do ensino especial, discutiam textos, que pensavam quais seriam as propostas e projetos dessa sala em particular, mas de fato o nosso PPP a gente contempla sim. (Leonardo – Coordenador Pedagógico)

De início não foi possível fazer uma relação direta entre a fala dos entrevistados e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), enquanto instrumento orientador da escola, pois o mesmo está sendo reformulado nos últimos anos. O documento que tive acesso é datado de 2009 e os projetos pedagógicos que foram executados em 2015, dando continuidade nos anos seguintes. Isso reforçado nas narrativas sobre a necessidade de atualização do Projeto Político-

Pedagógico (PPP) para que se possa contemplar as questões pertinentes sobre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. No Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2009, não encontramos elementos teóricos, tão poucas ações político-pedagógicas no que se refere a temática Educação Especial e da Educação do Campo, mesmo que de forma separada. Apenas identificamos no tópico sobre matrícula, um parágrafo que trata das orientações de matrículas aos estudantes com “necessidades educacionais especiais”, ao se reportar aos art. 58 e 60 da LDBEN, não considerando texto as alterações feitas pela Lei 12.796/2013 que muda a denominação para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) mais atualizado, conforme a fala dos entrevistados, ainda está em construção, mas que necessita de um aprofundamento para as questões sobre Educação Especial e Educação do Campo. Algumas falas se contradizem, pois alguns relatam que contempla essa interface, outros dizem que não. De fato, a fala mais coerente é a do coordenador pedagógico que enfatiza que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), contempla as questões referentes a Educação Especial, mas quanto as questões de caracterizar a escola enquanto “escola do campo” relata que esta adota práticas tipicamente de uma escola urbana. Ainda que o coordenador relate que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) contemple a modalidade da Educação Especial e projetos específicos, vale ressaltar que durante o período da pesquisa não foi possível ter acesso a esses documentos, apenas os documentos já citados anteriormente.

A elaboração do Projeto político-pedagógico da Escola do Campo Inclusiva é um processo que perpassa pela construção coletiva a partir da identificação e participação dos sujeitos, seja ela com uma proposta de educação inclusiva, ou seja como concepção de escola do campo. A escola, portanto, precisa de uma identidade a partir de seus sujeitos, se não estará apenas reproduzindo os modelos pedagógicos e propostas pensadas para as escolas urbanas, e sendo este modelo incorporado às escolas do meio rural. Sobre esta reflexão, destaco que

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento (MOLINA; JESUS, 2004, p. 25).

Além do mais ressaltamos a importância de se construir um Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a participação e envolvimento dos profissionais da educação e comunidade escolar, conforme salienta Damasceno (2010, p.29).

Como se pode verificar na legislação em vigência no Brasil, a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica escolar é reconhecida e assumida como prática transformadora, objetivando a constituição de um projeto que seja reconhecido, sendo executado com base em referenciais político-filosóficos definidos pela comunidade escolar e que assumam o compromisso para sua implementação. Contudo, o que observamos é que se tem pouca ou nenhuma visibilidade a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

Considerando os resultados desta pesquisa que versa sobre a Educação Especial no contexto da escola do campo, a professora do AEE apresenta o seguinte posicionamento sobre o que compreende por Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva:

A Educação Especial é para incluir esse aluno nesse sistema de ensino, onde ela venha desenvolver as necessidades, que acaba deixando esse aluno excluído de certa forma. Essa é a perspectiva, mas a gente vê que isso acaba não acontecendo por tantos motivos. (Rosa - Professora do AEE).

Esse posicionamento da professora do AEE faz referência que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem o propósito proporcionar a inclusão educacional dos estudantes com deficiência nas salas regulares do sistema de ensino, porém a narrativa expressa os inúmeros impeditivos que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ainda nessa perspectiva, perguntamos aos professores das classes regulares, a coordenação pedagógica e gestão da escola: o que entendem por Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?

Educação Especial é sobretudo um direito, além de ser um direito, as escolas entendem como uma modalidade sendo ofertada nas unidades de ensino, esse direito, perpassa também pela concepção inclusiva, que busca a todo custo, enfim utilizando os meios convenientes, garantir o acesso de todos indiferentemente a educação (Leonardo -Coordenador Pedagógico)

A Educação Especial nada mais é do que uma parte nossa da educação preocupada em atender de forma adequada essas crianças não por sua vontade, mas nasceram com problemas ou alguma deficiência e que cabe a nós educadores compreendermos isso e tentarmos ajudar (Professor Edson – Área de Linguagens).

É que todos os alunos têm que estar incluídos diretamente em todas as disciplinas não importa se ele tem ou não alguma deficiência ou uma coisa que ele não consegue captar mais tem que incluir independente de qualquer coisa (Professora Jéssica – Área de Ciências da Natureza).

Como o próprio nome diz educação inclusiva é incluir esses alunos para que tenham a chance de trilhar na vida escolar pra que não fique no meio do caminho e a Educação Especial vem pra isso pra dar esse apoio esse aparato pra criança se sentir segura naquilo que ele está aprendendo no dia a dia (Roberta - Gestão Escolar).

Observamos nas narrativas uma compreensão a respeito da Educação Especial inclusiva para estudantes com deficiência, considerando que escola deve incluir todos os estudantes com e sem deficiência, assegurando seus direitos, com oportunidades de ensino e aprendizagem a todos, mas vale destacar que as referidas falas não apontam para as dificuldades enfrentadas, somente na narrativa da professora do AEE podemos inferir que é inegável os entraves presentes no contexto da Educação Especial nas comunidades rurais, contribuindo para a exclusão do estudante com deficiência do contexto escolar.

Em vistas de possibilitar a superação das desigualdades sofridas por este público que por muitos anos sofreu com uma história de exclusão e preconceitos nos sistemas segregados de ensino, tal ruptura passa pela necessidade de reconhecer as dificuldades e confrontar as práticas de discriminação, com possibilidade de criar alternativas para superá-las, é neste sentido que a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008a, p.1).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p.1) salienta que:

O movimento mundial pela educação inclusiva 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 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.

Adorno ressalta a importância para a direção de uma escola democrática e emancipada

seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado. (1995, p.141-142)

A escola pesquisada é caracterizada como uma escola do meio rural, se considerarmos as informações repassadas pela secretaria escolar e da própria organização feita pela Secretaria de Educação, a partir de sua localização geográfica, características dos estudantes matriculados e proposta da escola, enquanto instituição de ensino agrícola. Entretanto, é imprescindível destacar que a maioria os sujeitos que atuam na formação escolar dos estudantes, encontram dificuldade em caracterizar a Escola Estadual Padre João Piamarta enquanto “escola do campo”, se levarmos em conta os pressupostos teóricos na perspectiva da Educação do Campo.

Neste contexto, obtivemos as seguintes narrativas ao indagarmos os sujeitos participantes da pesquisa sobre a caracterização da Escola Estadual Padre João Piamarta na perspectiva da escola do campo:

[...] ela possui algumas características rurais, por conta do seu isolamento geográfico. É considerada uma escola da zona rural. Ainda que nossos alunos morem próximos da escola, uma grande maioria moram/vivem com suas famílias em áreas urbanas, tanto de Macapá quanto de Santana e alguns poucos do Distrito do Coração. Então eu poderia caracterizar essa escola não necessariamente eminentemente rural, mas ela possui ali alguns traços que de alguma forma flertam com essa ideia do campo, porque de alguma forma a escola estadual se vincula com a escola agrícola. Então essa proximidade, essa aproximação não só institucional, mas social, de alguma forma faz com que a gente pense um pouco nessa possibilidade de caracterizar, justamente porque a gente tem essa parceria essa aproximação, tem essa relação de trabalho e também social com os alunos. No geral acho que seria basicamente isso, se situa nesse entre meio, nesse entre lugar e não é uma escola eminentemente rural, ainda que os traços geográficos, sócio espaciais, de maneira bem simplória caracterize. Aqui na escola isso não acontece, a gente pensa a partir dessas múltiplas realidades, dessa colcha de retalhos de realidades, então seria uma espécie de realidade multicultural. (Leonardo - Coordenação Pedagógico)

Eu caracterizo de grande importância porque essa escola surgiu, justamente [...] pra abraçar esses jovens, não só de Educação Especial, mas também esse jovem que vive em risco social que abrange o trilho, o Jardim de Deus. Esses jovens que não tem perspectiva de vida, onde as famílias abandonaram no meio do caminho. (Roberta – Gestão Escolar)

Olha na questão de campo pelo menos na matemática, a minha matemática é a matemática formal, não é aplicada por exemplo a formação de campo, a nossa associação agrícola aqui por se tratar de uma área agrícola que tem alunos internos aqui que trabalham com essa atividade, mas que tem o curso regular, no qual eu estou incluído, no curso de ensino regular, não digamos assim o ensino diferenciado para o meio agrícola (Professor Sandro – Área de Matemática).

A escola para nós tem essa nomenclatura de escola do campo, mas na realidade a gente não considera escola do campo até porque o nosso atendimento, [...] são específicos para as escolas de dentro da cidade. Elas são incluídas em outros grupos de trabalho da secretaria de educação que não é o nosso caso, daí a gente não participa de alguns encontros com as escolas do campo, a gente fica a parte dessa educação. Ela também tem essa nomenclatura de escola de tempo integral, mas infelizmente ainda não trabalhamos com essa escola de tempo integral propriamente dita. (Professor Edson – Área de Linguagens)

As narrativas dos entrevistados convergem para um direcionamento de uma escola descontextualizada para os sujeitos do campo, ainda que seja contemplado esse público no espaço da escola. A fala do coordenador pedagógico destaca as diversas realidades existentes, não caracterizando a escola como uma escola do campo, por mais que apresente vinculação com a instituição situada dentro do mesmo espaço. Percebe-se contradições presentes nos discursos apresentados pelo coordenador pedagógico, pois ora pressupõe características que se assemelham ora pontua a ausência dos sujeitos.

Vale destacar que a concepção de Educação do Campo está ainda em construção, a partir dos movimentos sociais, através de um trabalho organizado na via camponesa e que muitas vezes são incompreendidos pelos sujeitos escolares. Assim, o termo “campo” tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas, como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 que trata das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é 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. (BRASIL, 2001c).

O Movimento de articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” iniciado em 1998 a partir da I Conferência Nacional por uma educação básica do campo, destacaram em seus documentos sobre a necessidade de mobilizar o povo que vive no campo, a partir das suas diferentes identidades, e suas organizações para a conquista/construção de políticas públicas na área da educação, contribuindo na reflexão político-pedagógica da Educação do Campo, a partir das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação do sujeitos do campo. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). A Declaração de 2002, aprovada no Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, reforça esta concepção:

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 à causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Percebe-se na narrativa dos entrevistados que o termo “campo” ainda é desconhecido para muitos, pois é apenas um sinônimo do termo “rural” que define o lugar da escola, ou por sua localização geográfica, ou pelos sujeitos que a compõem, sem considerar o processo de construção coletiva pautado na luta por direitos e com a participação dos movimentos camponeses e de seus sujeitos. Caldart (2002, p. 19) destaca que a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos:

É preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Segundo a Teoria Crítica, para desbarbarização do homem do campo é insuficiente o sistema escolar existente, pois suas formalidades e estrutura não atingem adequadamente esse sujeito. Para tanto, os intelectuais devem encontrar uma série de outras possibilidades mais factíveis, tais como, “o planejamento de transmissões culturais/educativas pela televisão; a organização de grupos educacionais, de equipes de voluntário que percorram as áreas rurais, informando, ensinando, através de discussões, cursos, ensino adicional”. Nesta perspectiva, a desbarbarização do campo se apresenta politicamente como um dos mais importantes objetivos da educação, da formação cultural (PUCCI, 2007).

Diante disso, o que se observa é que a escola ainda não se identifica como os pressupostos da Educação do Campo, mas que a partir da reconstrução seu Projeto político-Pedagógico (PPP) poderá rever seu posicionamento sobre os sujeitos que a constitui. Concordamos com Molina e Jesus (2004, p. 23) quanto destaca que não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim construir coletivamente algumas referências para “processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo”.

Nesse mesmo direcionamento foi perguntado aos entrevistados: O que sabem sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas campesinas de Macapá? Para tanto, destacamos as falas de alguns professores:

A gente vê que é um sistema bem falho, a gente já vê que na área urbana já é difícil, na rural se torna mais difícil ainda. [...] As políticas públicas elas deveriam ser realmente discutidas com o público-alvo, famílias, professores, escolas para poder chegar num consenso do que é comum a todos, do que vai realmente beneficiar esse aluno, do que realmente esse aluno precisa. Não eles criarem o que acreditam que vai melhorar sem conhecerem a realidade de cada escola, de como é trabalhado, do que realmente esse aluno necessita (Professora Rosa - AEE).

quando eles no congresso nacional aprovam uma lei específica eles deveriam dar condições, primeiramente se preparar pra isso, não impor, não colocar de uma forma que acaba prejudicando os nossos que tem esses problemas, essa deficiência que precisam da nossa ajuda, essas leis deveriam vir pra amparar, ajudá-los, ajudar os professores, fazer com que eles também tivessem um atendimento de qualidade e não é o que a gente presencia, tanto a nível municipal, estadual, federal, a deficiência é a mesma (Professor Edson- Área de Linguagens).

Bom, algumas escolas já têm professores especialistas, como eu vejo em escolas que tem surdos-mudos que já tem o próprio Tradutor de Libras para isso. Mas essa aqui deveria ter um psicólogo para conversar com alunos que têm alguma deficiência em alguns campos. Como eu tenho aluno com certo grau de Autismo, então nesse sentido não existe uma pessoa preparada especificamente para orientar esse tipo de aluno. (Professor Sandro – Área de Matemática).

Sobre o posicionamento dos professores em relação a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo é notório identificar a partir das narrativas a ausência de políticas públicas específicas em âmbito local, no Município de Macapá, que possam atender as necessidades das escolas localizadas em áreas rurais. A Professora Rosa

destaca que as políticas públicas para os estudantes público-alvo da Educação Especial precisam ser pensadas coletivamente, com os diferentes sujeitos da escola, envolvendo tantos os professores, quanto a família. Nesta questão, concordamos com Nozu (2017) ao referir-se sobre dispositivos da Educação do Campo, como importantes mecanismos de enfrentamento para a efetivação de políticas públicas inclusivas para os povos do campo. Para o autor, esses dispositivos

[...] indicam uma educação construída pelos interesses e pelas necessidades das diversas populações do campo, entendidas amplamente como aquelas que produzem sua existência da e na terra. Assim, defendem a criação de projetos pedagógicos que contemplem, em seus currículos e metodologias, os valores, os princípios, as práticas e as culturas dos sujeitos que vivem no e do campo, assim como uma flexibilização de tempo-espço na organização escolar para os processos formativos. (NOZU, 2017, p. 63).

Ainda sobre esta temática, destacamos a fala do coordenador pedagógico direcionando para um entendimento sobre as escolas do campo numa perspectiva inclusiva:

As escolas do campo foram e ainda continuam sendo vistas em segundo plano, se as escolas do campo foram vistas tradicionalmente em segundo plano obviamente os sujeitos foram vistos como sujeitos de segunda categoria [...] Essa ainda é uma das bandeiras que eu acredito ser mais caras pra essas escolas [...] O panorama que se tem em relação a educação das escolas inclusivas do campo, ainda é uma luta, ainda é algo que está ali, procurando se instituir. Eu acredito que outras bandeiras estão ali, aliás outras bandeiras prioritárias estão ali em fase também de consolidação, por exemplo, transportes, tem muitas escolas que o transporte escolar é extremamente ruim e não tem adaptação para o cadeirante por exemplo a questão acessibilidade na infraestrutura dos banheiros, corrimão, pisos táteis, professores qualificados, que acredito que é o problema nodal dessas escolas, porque se for pensar, tudo que foi pensado para o campo foi remediado e historicamente as políticas públicas para o campo são políticas paliativas. Então se é assim, se nós temos essa compreensão, de que esses sujeitos situados nesses espaços são de segunda categoria, obviamente que vai ser, e que eles irão receber também direitos pela metade. Enfim tudo vai ser alguma forma ali paliativo, então assim eu vejo no geral que a educação inclusiva voltada para a escola do campo seja ainda um desafio, acredito que seja um dos maiores desafios, primeiro a ser vencido no âmbito familiar, do ponto de vista do reconhecimento de que a escola tem obrigatoriamente, independente ou não de ter condições de assegurar a permanência daquele aluno na escola. (Leonardo - Coordenador Pedagógico)

Vale ressaltar que coordenador pedagógico quando expõe sua compreensão a respeito da temática sobre a inclusão para as pessoas com deficiência nas escolas do campo, enfatiza os desafios e os entraves que ao longo da trajetória da educação os povos do campo lutam para garantir e consolidar-se como sujeitos de direitos na sociedade e reitera também o descaso em todos os âmbitos para assegurar permanência do público-alvo da Educação Especial. Relata, ademais, que o tratamento dado as modalidades da Educação Especial e Educação do Campo é ínfimo, sendo que os sujeitos do campo são tratados como sendo de segunda categoria e que sendo assim as políticas que se destinam a esses públicos lhes são negadas.

Sobre as legislações em âmbito federal, estadual e municipal sobre o que prevê o atendimento educacional especializado para as escolas públicas, destaco narrativas sobre o que pensam a respeito:

[..] é um sistema que ele, na verdade joga a responsabilidade para a escola, para o professor. Então tudo acaba desencadeando em cima do professor, porque esse professor, se ele quer ter um conhecimento mais abrangente para trabalhar melhor

com esse aluno, tem que correr atrás, tem que tirar do bolso, tem que buscar perspectivas melhores, porque nem o Estado, nem o Município, e nem tanto o Federal, dão esse suporte para esse professor fazer esse trabalho. Então o professor acaba carregando nas costas esse peso que na verdade era para ser dividido com todos. (Professora Rosa - AEE)

Eu penso que deveria ter um olhar minucioso voltado para essa Educação Especial [...] o poder público, tanto federal, estadual e municipal eram pra ter ações pra ter projetos voltados para essas crianças pra que elas também tenham oportunidades não que sejam ditas anormais, mas com uma especialidades que pode sim seguir uma carreira, pode sim estudar, de uma que diferenciada, mas também cheguem lá, tenham um futuro. (Roberta - Gestão Escolar)

Observa-se nessas falas informações tímidas no que tange a implementação dos dispositivos legais aos estudantes com deficiência para as escolas do campo. Nota-se que existe uma certa inquietação por parte desses sujeitos, que presenciam o descaso e a falta de políticas públicas específicas que atendam às necessidades desses sujeitos. Isso é reflexo da inexistência de uma política estadual para a Educação Especial no cenário amapaense, que seja difundido juntos as professores e comunidade escolar.

Cabe sinalizar que as amarras conservadoras que perpassam esses discursos obstaculizam o avançar rumo a uma educação inclusiva e emancipadora que vislumbre novos horizontes as pessoas com deficiência que estão inseridas no contexto das comunidades rurais. Sobre essas considerações enfatizamos o posicionamento de Damasceno (2010, p.29)

[...] assumir um projeto de escola inclusiva significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante, reproduzindo assim as contradições sociais. É possível pensar a escola democrática, desde que atuante com profissionais que assumam autonomamente suas vidas e dirijam todos os seus esforços para tal consecução.

Segundo Adorno (1995, p.142)

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

Como afirma Adorno (1995a), somente é possível pensar uma sociedade democrática constituída por indivíduos livre-pensantes, através de um projeto pedagógico de escola que nos aponte a possibilidade de uma sociedade igualmente democrática. Por isso, é extrema importância valorizar o trabalho educativo tão necessário às mudanças da estrutura escolar vigente.

4.2 Educação Especial Inclusiva: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola do Campo

As legislações educacionais apresentam dispositivos que asseguram a relação da Educação Especial com a Educação do Campo, visto que a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante a interface tão necessária para a garantia do direito a educação aos estudantes oriundos das comunidades camponesas que vivem e estudam no campo e que apresentam demandas específicas de aprendizagem.

A articulação da Educação Especial com a Educação do Campo é fundamental para os sujeitos que necessitam de políticas públicas específicas, como bem destaca a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que institui as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu artigo 1º, § 5º:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade da Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em escolas comuns da rede regular. (BRASIL, 2008b).

Assim, o artigo 5º da Resolução Nº 4 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determina que o AEE deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização e, que este serviço seja ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra escola de ensino regular, não sendo substitutivo às classes comuns, assim como pode ser oferecido em centros especializados da rede pública ou em demais instituições público ou privado sem fins lucrativos que realize esse processo educacional. (BRASIL, 2009).

Reforça-se, assim, a garantia do acesso do público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva nos sistemas de ensino. Cabe mencionar que os aspectos legais, nesse sentido são incontestáveis em ampliar as possibilidades na superação dos obstáculos enfrentados

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o 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).

Como forma de atender os objetivos previsto no decreto o atendimento educacional especializado deverá:

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 modalidade de ensino. (BRASIL, 2011).

As narrativas expressam os pensamentos dos entrevistados sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais.

Bom o AEE é extremamente necessário e que toda escola deveria ter o seu setor de Educação Especial (Professor Sandro – Área de Matemática).

Eles não tem um atendimento específico, eles entram como alunos inclusos, onde todo o trabalho é feito de uma forma geral da forma como a gente vai trabalhar com um e com os outros também. Não tem, vamos dizer assim um cuidado com esses alunos, nossas salas aqui não estão totalmente preparadas pra atender esses alunos (Professor Edson – Área de Linguagens).

Serve para acompanhar, se ele está com alguma dificuldade, observar como ele se comporta em sala de aula (Professora Jéssica – Área de Ciências da Natureza).

As narrativas em destaque sinalizam, por parte dos professores da classe comum, um certo desconhecimento referente aos objetivos preconizados pelos dispositivos legais, em relação ao AEE para o público-alvo da Educação Especial. Ademais, uns apontam que o AEE é para acompanhar os estudantes em suas dificuldades e que os professores das classes comuns somente vão buscar apoio junto a professora do AEE quando realmente necessitam. Em contrapartida, outros ponderam não haver um atendimento específico.

Cabe pontuar as diversas fragilidades apresentadas no contexto da escola pesquisa, onde o AEE acaba se restringindo apenas como um reforço, ficando de lado a sua real função que é de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, com o suporte educacional às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. (BRASIL, 2008a).

Adorno destaca que a chave para uma mudança profunda reside na sociedade e sua relação com a escola (1995b, p. 103). Para tanto, nos afirma: “(...) o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança” (1995a, p. 157). É neste sentido, que urge a necessidade de contrapor às práticas *pseudemocráticas* no contexto da escola, que inviabilizam a eliminação das barreiras enfrentadas para a efetivação da inclusão escolar.

Nesta direção, o AEE na Escola Estadual Padre João Piamarta acontece na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), porém o horário de atendimento é no mesmo período de aula das turmas regulares. Assim, o estudante é retirado da sala de aula regular para ser atendido no AEE uma vez por semana, com duração de 50 minutos, que é o tempo de uma aula normal.

Ainda que a legislação preconize que este deve ser realizado no turno inverso do horário de aula regular, de acordo com coordenação pedagógica, houve a necessidade de flexibilizar o atendimento em vistas das diversas situações que dificultavam o acesso dos estudantes com deficiência no contraturno.

O atendimento na escola, ele passou por uma adaptação, por uma flexibilização, essa flexibilidade se deu em face das condições dos alunos, primeiro porque a escola, depende do transporte escolar, esse seria o primeiro ponto, segundo porque em geral esses alunos não tem condições de vir para a escola no contra turno. (Coordenador Pedagógico - Leonardo).

Dentre os entraves apresentados durante a investigação, cabe destacar as dificuldades com o transporte escolar devido a distância e a logística do transporte para retorno no contraturno, além da falta de interesse em ficar para o AEE devido a rotina cansativa com atividades da escola e atividades domésticas e a falta de condições estruturais da escola para um atendimento integral desses estudantes, pois esta não dispõe da oferta de refeição no horário de almoço, apenas as refeições para o horário dos intervalos.

Diante de tais problemáticas que impediam o retorno para o AEE a escola vislumbrou outras possibilidades para garantir e assegurar a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nesse atendimento. De acordo com a fala do coordenador pedagógico foi um grande desafio para que esta proposta se tornasse uma realidade, pois era preciso:

[...] contar primeiro com a sensibilidade do professor, porque aquele aluno é retirado da sala de aula em horário regular de aula e como se deu isso, se deu a partir de diálogos, de conversas de explicações e de orientações com os professores e se deu a partir de alguns critérios por exemplo e algumas disciplinas que não teriam para o aluno um comprometimento muito grande, no que diz respeito ao atendimento especializado, isto é, evitar retirar o aluno das disciplinas de matemática e língua portuguesa, justamente porque em geral são ciências bases, são elementares, porque a leitura, o raciocínio lógico matemático, a interpretação, essas habilidades são chaves pra outras matérias, pra entender conceitos de história, pra entender enfim ideias de geografia e assim por diante (Coordenador Pedagógico - Leonardo).

Embora a escola apresente alternativas para atender as necessidades e particularidades dos estudantes com deficiência, entendemos que isso não seja suficiente para garantir o acesso do estudante ao AEE, pois é necessário ir em busca das condições para a efetivação das políticas públicas, a fim de garantir o transporte para que os estudantes do campo frequentem o turno inverso do AEE, com horários adequados e uma proposta pedagógica que ofereça oportunidades de ensino condizente com sua realidade.

Enfatizamos um posicionamento muito pertinente do professor do ensino regular, no que se refere também ao ônibus utilizado para transportar os estudantes com deficiência:

[...] os nossos ônibus, estão muito carentes. Vamos dizer assim, é só um quebra galho. Tá muito longe de ser um atendimento de transporte daquele que a gente pensa um dia pra educação. E esses alunos às vezes perdem o ônibus porque os transportadores não têm um conhecimento, uma formação para conduzir alunos [...] é a questão da ignorância com os alunos com deficiência. Deveriam compreender que essas pessoas precisam dessa ajuda desse atendimento, e às vezes essa falta de paciência faz com que os alunos desistam de vir para escola e já tivemos algumas situações que os alunos com deficiência, essa falta de apoio, falta de carinho de um atendimento mais específico, tanto da forma dos professores também de funcionários que não tem paciência com eles (Professor Edson – Área de Linguagens).

Em face dos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa o que se observa é que o AEE ofertado nas comunidades das escolas do campo, não contempla o que estabelece a o artigo 5º Resolução Nº 4 CNE/CEB/2009. Essas narrativas mostram uma série de entraves posta aos estudantes público-alvo da Educação Especial, fragilizando a sua permanência e até mesmo comprometendo a conclusão de seus estudos. Isso nos faz refletir o quanto a estrutura educacional necessita ser pensada criticamente por todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar. Para se pensar numa escola inclusiva é preciso ir para além do acesso à educação pública. Os estudantes necessitam se sentir seguros, acolhidos e inclusos verdadeiramente.

A consolidação de práticas educacionais inclusivas considera as demandas de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo a diversidade cultural, cognitiva, sensorial e física. Assim, pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a ‘chave’ para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe a escola à manutenção de práticas educacionais desconsiderando essa diversidade. (DAMASCENO, 2010, p. 30).

Sobre a importância e o papel da SRMs as narrativas dos entrevistados expressam que:

[...] o papel geral é assim de prestar um auxílio ao aluno, no que tange às suas necessidades, ou seja, [...] potencializar o desenvolvimento do aluno

preferencialmente na sala regular. Não é uma sala do aluno, é uma sala de suporte, uma sala de apoio, um ambiente que vislumbra garantir e assegurar não só um direito, mas principalmente potencializar e dar condições para que aquele aluno se sinta plenamente incluído na escola e essa sala aqui na nossa escola sempre funcionou (Coordenador pedagógico - Leonardo).

Nós temos uma sala específica para trabalhar com eles e quando a gente precisa dos professores que trabalham nessa sala, elas nos ajudam né? Elas foram preparadas para isso, tem curso para isso e são as pessoas que gente quando precisa de ajuda a gente corre para elas nos darem esse apoio (Professor Edson – Área de Linguagens)

Primeiro que eles têm uma sala exclusiva, lá essa sala é bem ampla e tem muito material para eles o que eles precisam (Professora Jéssica – Área de Ciências da Natureza).

Por sua vez, uma das professoras que atua diretamente na SRMs como professora do AEE, destaca que:

[...] ela tem um papel realmente de fazer aquele trabalho diferenciado que venha trazer esse aluno para ser inserido lá na sala regular [...] a nossa realidade da escola acaba sendo totalmente desvinculada desse papel, porque a gente acaba sendo um mero professor de reforço, nosso papel acaba realmente ficando de lado, bastante de lado, pra gente ser esse professor de reforço, porque a gente não tem como fazer um trabalho melhor, porque a gente não tem apoio de nada. (Professora Rosa - AEE).

Nas narrativas dos professores das turmas regulares o que se observa é que os referidos não definem com clareza a importância e o objetivo do AEE para os estudantes público-alvo da Educação Especial, pois visualizam a SRMs apenas como um espaço de responsabilidade da professora do AEE, para auxiliar os professores das disciplinas regulares. No contraponto, a professora do AEE pontua que este serviço é visto apenas como um reforço pelos professores e que muitas vezes não tem o apoio necessário para a realização de um trabalho mais consistente.

Embora a coordenação pedagógica enfatize a importância da SRMs, esta afirma não ser apenas uma sala de apoio, mas um ambiente que ajude a potencializar a aprendizagem dos estudantes. Percebe-se, assim, a falta de diálogo entre os professores da turma regular, coordenação pedagógica, professor do AEE para a utilização da SRMs na realização do atendimento específico dos estudantes com deficiência.

Para tanto, a interlocução de todos os envolvidos no contexto escolar é imprescindível para que a escola assuma suas responsabilidades, planejando de forma coletiva suas ações pedagógicas e educativas, com vistas a acolher os estudantes público-alvo da Educação Especial, assegurando uma educação democrática e inclusiva.

Cabe sinalizar que a configuração da Educação Especial que se apresenta na oferta do AEE na escola do campo não contempla os anseios das aprendizagens dos estudantes e os avanços na escolarização. Diante disso, é necessário que escola vislumbre outras possibilidades de práticas educativas, que considere as necessidades e demandas dos estudantes com deficiência.

4.3 Desafios à Escolarização dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial na Escola Agrícola Padre João Piamarta

No prosseguimento desta análise, retomemos ao pensamento de Adorno (1995b) quando afirma que a desbarbarização é essencial para a sobrevivência da própria humanidade. Assim, considera que somente a escola consciente de suas circunstâncias poderá ser capaz de direcionar para a desbarbarização.

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização domais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização. (ADORNO, 1995a p.155).

O debruçar em conhecer e pesquisar essa realidade possibilitou compreender os inúmeros desafios que enfrentam os estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, considero que a escola é a porta chave para possibilidades de superação a barbárie dos sujeitos, mesmo diante das dificuldades e entraves presentes no cotidiano escolar.

Para tanto, uma questão que merece destacarmos refere-se aos desafios e obstáculos enfrentados pelos sujeitos partícipes deste estudo ao pontuarem sobre a inclusão do atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, destacamos as seguintes narrativas

Os principais obstáculos é esse feedback entre professor do AEE e professor regular. É um dos que a gente tem grandes dificuldades por não conseguir esse tempo para sentar e planejar algo para melhorar a aprendizagem desse aluno [...] Aqui na nossa área rural é mais complicada ainda, porque são tantos entraves, tantas dificuldades, é o transporte, e as famílias que acabam não fazendo que os alunos se insiram realmente nesse processo. Na escola a gente se depara com tantos entraves, essas dificuldades de ter contato com todos os colegas para planejar, buscar a melhor forma de como trabalhar com esse aluno, adaptar os trabalhos. Então são muitas dificuldades mesmo, muitas mesmo (Rosa - Professora do AEE).

As dificuldades, os obstáculos no momento que a gente enfrenta é a articulação com a família, o preconceito, esse estigma, a resistência do professor em alguns casos. Como eu lhe disse, o planejamento é um deles, e enfim no geral são esses elementos que são mais os obstáculos (Leonardo- Coordenador Pedagógico)

Bom, as barreiras, é a falta de material específico no atendimento... a falta de recurso, a escola é muito grande e os recursos são muito poucos e acaba que a gente consegue aqui é o básico do básico do básico, só mesmo para fazer com que a escola não pare. Mas de uma maneira geral, não só na Educação Especial, mas também na educação inclusiva, e de maneira geral a escola tem uma deficiência muito grande com relação a recursos que faz com que o trabalho não saia como o esperado (Professor Edson – Área de Linguagens).

É notório nas narrativas a unanimidade entre os sujeitos quanto aos principais obstáculos enfrentados no cotidiano escolar, na qual se evidencia a dificuldade para a realização do planejamento entre os professores das classes comuns e o professor do AEE, devido à falta de tempo ou pela resistência dos professores com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Silva e Costa (2005), ao se reportarem à organização da escola inclusiva, incluindo o planejamento, a metodologia de ensino, as adaptações curriculares, a avaliação da aprendizagem e os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, apontam para a fragilidade quanto a autonomia docente no que se refere à criação de metodologias e ambientes de ensino que contribuam, de maneira efetiva, à aprendizagem de estudantes com ou sem deficiências.

É importante destacar que as resistências aos processos inclusivos na escola podem tornar-se uma das grandes barreiras para a afirmação da escola democrática na contemporaneidade à medida que não contribuem para emancipação dos sujeitos, pois com a falta de planejamento, resultam práxis pedagógicas que não contemplam as adaptações

necessárias ao processo de ensino aprendizagem para os estudantes com deficiência, pois como foi mencionado no decorrer das narrativas, a visão que se tem sobre o AEE é apenas um acompanhamento de reforço que não favorece as necessidades individuais e as singularidades específicas para as devidas adaptações metodológicas, curriculares e pedagógicas.

Um outro aspecto enfatizado esbarra na escassez dos materiais e recursos pedagógicos para serem usados nas SRMs, para atender os estudantes da Educação Especial. Essa posição também já foi mencionada em outras narrativas no decorrer deste estudo, que enfatizam que se desejarem realizar qualquer produção de material para diversificar suas aulas os professores relatam que tem que tirar dinheiro do próprio bolso para poder então fazer o diferencial na aprendizagem dos estudantes.

Quando a escola se abre para a diversidade dos sujeitos, ela demanda por equipamentos e recursos didático-pedagógicos específicos para atender as diversas necessidades de estudantes e professores formados para lidar com as diferenças. Neste sentido,

[...] essas mudanças são imprescindíveis para viabilizar a superação dos aspectos que ainda impedem a escola de se constituir democrática, de maneira que considere não somente a matrícula compulsória dos(as) alunos(as) com deficiência mas conceba também, acima de tudo, o desenvolvimento de sua aprendizagem (SILVA; COSTA, 2015, p. 156).

Assim, para compreender as trilhas da jornada enfrentadas pelos professores perguntamos: Como acontece a formação continuada dos professores que atendem estudantes público-alvo da Educação Especial? Foram obtidas as seguintes respostas:

Essa formação a gente não tem, na escola ainda falta muito: buscar fazer com que os professores também participem, até porque os gestores precisam estar sempre buscando as informações junto a Secretaria de Educação para informar os professores. Os professores não podem só esperar, [...] também fazer com que a sua busca sirva para ele até como incentivo aos outros colegas que ficam muito parados, se acomodam e acabam não indo buscar essa formação. A gente precisa disso com certeza todo o tempo, os conhecimentos não param, uma dinâmica necessária (Professor Edson –Área de Linguagens).

A informação demora chegar aqui com a gente, eu realmente não me lembro nesse ano de ter tido oferta de qualquer curso nesse sentido. Eu acredito que uma capacitação específica, até para gente poder detectar quem é especial e quem não é, e quais formas de abordagem e técnicas de ensino também específicas para esse tipo de educando. (Professora Jéssica – Área de Ciências da Natureza).

A formação continuada é uma prática sobre o qual em particular as professoras consideram importante para elas. Recorrentemente elas estão em reuniões, encontros, oficinas, em especializações e a gestão e a equipe gestora da escola nunca criou empecilhos para que isso não fosse possível. Como eu disse ambas são concursadas e tem especialização na área e recorrentemente estão participando de encontros, discussões se atualizando e aprimorando seus saberes das demandas atuais desse segmento. Então o que a gente na escola faz é estimular sempre a renovação dos saberes e sempre acompanhar esse segmento (Leonardo – Coordenador Pedagógico).

Eu vejo que o Estado frequentemente vem ofertando capacitação para esses professores que trabalham com essas crianças, uma vez ou outra tem reunião, eles chamam para planejamento, eles chamam para discutir (Roberta – Gestão Escolar)

Constatou-se nos discursos a ausência de formação continuada para os professores que atuam com o público-alvo da Educação Especial. É importante sinalizar que a relação entre

professores da Educação Especial e professores do ensino regular durante a realização do planejamento apresenta suas dicotomias, o que não tem favorecido o trabalho coletivo da escola.

Percebe-se que há contradições nas falas sobre a formação continuada dos entrevistados. Enquanto a coordenação pedagógica e gestão da escola afirmam que a escola realiza reuniões com frequência para discutir a temática e que constantemente os professores participam de formações, estes por sua vez acreditam que as reuniões e encontros realizados pela escola não são suficientes para atender as suas demandas, necessitando assim de uma formação mais específica para lidar com as especificidades dos público-alvo da Educação Especial.

Sobre a necessidade de formação continuada de professores, Silva e Costa (2015, p. 154) afirmam,

[...] entende-se que a formação deve ser um momento sem exceção, em prol de uma escola democrática que se refletirá nas diversas dimensões da sociedade. E os(as) professores(as), independentemente de suas atividades ou funções na escola, devem ser apoiados(as) em seu processo de formação em que promova a autonomia docente.

Dessa forma, urge a necessidade de repensar a formação docente e refletir sobre a formação continuada como um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino dentro do contexto educacional contemporâneo, repensando políticas e práticas e encontrando caminhos para efetivação da educação inclusiva de qualidade e que contribua com uma formação humana e emancipadora.

Nesse contexto, Damasceno destaca a importância da formação docente para atuar com o público da Educação Especial.

[...] a formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com deficiências, não deverá apenas se circunscrever em torno dos métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas e diferentes condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo. Os professores é que terão que desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos (DAMASCENO, 2006, p. 23).

Diante dessas problematizações, que se apresenta na formação dos professores, registramos algumas narrativas que falam sobre como ocorre a adequação curricular para os estudantes públicos-alvo da Educação Especial nos momentos dedicados para o planejamento. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Como nem tem formação na escola, a gente não consegue ter esse intercâmbio entre professor da turma regular e professor do AEE, e era para ter. Nós temos todo o nosso planejamento, nossos horários feitos, tem o momento dedicado, mas a gente não consegue se reunir, salvo algumas que eu própria vou com alguns colegas e pego eles ali sentado, fazendo o trabalho deles. Ai começo a conversar sobre os alunos: Como é que eles estão? Eles avançaram alguma coisa? Eles estão com dificuldades? O professor da turma regular não senta para planejar com a gente, a gente tenta esse contato logo na semana pedagógica, mas fica somente na semana pedagógica, não temos mais contato (Professora Rosa - AEE)

Na hora do planejamento, a gente não tem esse momento de sentar juntos pra definir a situação desses alunos, não temos esse acompanhamento ainda (Professor Edson – Área de Linguagens).

Não eu não faço, eu trato eles como normais, mas assim, dando uma atenção um pouco maior para eles em sala de aula (Professor Sandro – Área de Matemática).

O planejamento ele se dá. Eu acredito que apenas no início do ano, porque a professora vai organizar horários, a professora vai organizar a relação de alunos, vai identificar quem são os alunos e comunicar os professores. Então por ser no mesmo turno, obviamente ela será obrigada a conversar com os professores à estabelecer um planejamento de aula, pra que aquele professor já ciente que naquele horário aquele aluno será retirado da sala de aula para aquela atividade. No decorrer disso não acontece mais, infelizmente, infelizmente. É uma crítica, uma autocrítica em face que o planejamento é uma ferramenta extremamente importante para o trabalho na escola que dá conta do controle de todo o processo ensino aprendizagem, e talvez por isso, que a gente tenha algumas dificuldades com alguns alunos, que a gente tenha certas incompreensões com o trabalho do professor desse espaço. Talvez seja por isso que alguns alunos tenham uma relativa dificuldade para lidar com o professor da turma regular, porque seria importante ser semanal esse planejamento, porque esse professor iria flexibilizar esse currículo, flexibilizar a metodologia e flexibilizar principalmente a linguagem, e utilizar das estratégias didáticas, as mais variadas. Eu sei que não tem como esse professor atender individualmente esse aluno, durante o ano todo (Leonardo– Coordenador Pedagógico).

A partir das questões é nítida a dificuldade de realizar o planejamento entre os professores das classes regulares e a professora do AEE, assim também como há poucos momentos dedicados a formação específicas para atender as necessidades de se fazer as adaptações curriculares aos estudantes com deficiência. Destacam que só existe planejamento para essas adaptações no início do ano e que a professora do AEE se desdobra para dialogar com os professores, como forma de amenizar a ausência de um planejamento específico para esse fim.

A professora do AEE enfatiza não haver momento para diálogos e planejamento com os professores das turmas regulares, ainda que ela se organize com horários, com dias dedicados a esse momento. Reforça ainda que se desejar obter alguma informação sobre o desempenho do estudante vai atrás do professor para poder conseguir obtê-la, mas que ainda encontra resistência por parte dos professores das classes comuns.

Ademais, concordamos com Damasceno (2010, p. 26), ao fazer a seguinte ponderação:

No que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemplem a diversidade dos estudantes, dentre outros.

As narrativas evidenciam, portanto, práticas excludentes de uma escola que acaba reproduzindo a segregação, a partir da própria postura do professor, quando diz que não faz nenhum planejamento diferenciado para os estudantes com deficiência que estão incluídos em sua sala de aula e que trata eles como iguais aos outros estudantes. Neste sentido, concordamos com o coordenador pedagógico, quando destaca:

A escola é excludente. Ela exclui, ainda que se esforce para incluir, ainda que haja mecanismos legais que obrigue o reconhecimento e a oferta dessa modalidade [...] Eu vejo essa exclusão através do preconceito da resistência dos professores em tirar o aluno da sala de aula. E em criar empecilhos com relação aquele aluno. Não fazer as devidas adaptações metodológicas, curriculares, pedagógicas para atender aquele aluno na sala regular. A não individualização desse atendimento na turma regular por parte do professor da disciplina. Então isso faz com que o aluno se sinta excluído, isso é exclusão. Então quando isso se soma ao turbilhão que é a escola no dia a dia, isso passa despercebido, o professor não nota, e você vai apenas empurrando aquele aluno, brincando de incluir. Mas a legislação nesse sentido ela veio justamente para mostrar que é importante que a gente precisa ter conhecimento e acima de tudo reconhecer a importância e o valor dessa modalidade. E acima de

tudo, eu acredito na reificação da pluralidade na escola, das pluralidades não só religiosa, de gênero e também das diferenças. (Leonardo – Coordenador Pedagógico).

Este cenário que se apresenta na escola necessita de mudanças profundas e significativas para a compreensão e efetivação de uma educação inclusiva em que considere o público-alvo da Educação Especial com suas particularidades e especificidades próprias. Para Damasceno (2010, p.38) é preciso:

[...] ‘desbarbarizar’ a escola democratizando-a. Como pensar em espaço democrático onde o coletivo e a participação não se constituam? Pensar que os estudantes é que devem se adaptar à escola é barbarizá-la, é torná-la um espaço apenas para adaptação, é assumi-la como instância unicamente para a reprodução das contradições da sociedade burguesa de classes, é a materialização da ‘pseudoformação’.

De acordo com Silva e Costa (2015), cabe destacar que o planejamento pedagógico e a formação de professores devem abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade, uma vez que devem planejar de forma flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus estudantes, considerando assim novas possibilidades de atuação junto a eles.

Sobre a formação continuada de professores, Gatti (2011) salienta que essa temática se apresenta como um dos maiores desafios para gestores de políticas educacionais. Para tanto, faz-se necessário recorrer a leitura da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016) instituída pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, que tem como finalidade fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Ainda sobre a formação docente, conjecturamos a necessidade de o porvir de novos tempos para o rompimento e superação da barbárie presente no contexto educacional brasileiro. A partir desse contexto, a sociedade exige um novo perfil de formação e uma nova prática profissional do professor. De acordo com Alves (1999) é preciso que os docentes reconheçam seus potenciais e busquem aprimorar e progredir na sua formação, fazendo análise e reflexões sobre a sua própria maneira de aprender e, principalmente, de ensinar. E ainda, que esses docentes sejam agentes de reflexão sobre seus posicionamentos políticos, ideológicos e técnicos, bem como, sobre as contradições enraizadas no seu processo de formação inicial.

Diante disso, a análise e discussão evidenciadas nas interlocuções das narrativas deste capítulo configura o desvelamento da Educação Especial no contexto da Educação do Campo para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, objeto de estudo desta dissertação. Recorremos ao pensamento de Adorno (1995, p.151) quando enfatiza

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

Damasceno (2010, p.81) reforça as palavras de Adorno quando afirma que a educação deve se orientar no sentido da maior oferta possível à vivência de experiências, uma vez que a educação para a experiência é a própria educação para a emancipação.

Em síntese, às questões observadas no contexto escolar nos fazem inferir que é precípua a necessidade da escola vislumbrar a emancipação dos seus sujeitos para a condução de novos direcionamentos para a organização da escola contemporânea. Para tanto, considero da maior importância repensar suas ações políticas-pedagógicas, com vistas a realização de reflexões críticas, na possibilidade da inclusão educacional não somente para os estudantes com deficiência, mas para todos que fazem parte do contexto escolar, no sentido de contribuir para a superação das barreiras que obstaculizam a construção de uma escola mais humana e democrática.

“Opor-se a isso tudo que o mundo de hoje nos oferece e que, no presente momento, não admite vislumbrar qualquer outra possibilidade de resistência mais ampla, é competência da escola. É por esta razão que (...) é tão essencialmente importante que ela cumpra sua missão”.
Theodor Adorno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou caracterizar a realidade da escola pública no contexto da Educação do Campo e na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, com elementos teóricos e práticos à luz do pensamento de Adorno e de seus comentadores. Para tanto, investigamos, a Escola Agrícola Padre João Piamarta, que através de parceria com a rede estadual, disponibilizou o espaço através de convênio para a oferta do Ensino Fundamental, em uma área do meio rural do Município de Macapá/AP, que é carente na oferta de infraestrutura escolar para os estudantes campesinos. Assim, além do processo de inclusão com o acolhimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, a proposta investigativa teve como objeto de estudo o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da Educação do Campo, com vistas à inclusão nas turmas regulares (comuns).

O pensamento de Adorno aponta para a importância de cotejarmos a escola enquanto instituição capaz de resistir à barbárie. Nessa direção, a escola se apresenta como mecanismo de enfrentamento e resistência às mais diversas formas de exclusão e segregação, com vistas a contribuir para a concretude da educação para autonomia e emancipação das pessoas com deficiência. Adorno (1995a, p. 183) reafirma que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

A Teoria Crítica buscou contribuir a partir dos estudos de Theodor Adorno (1995a; 1995b), além das contribuições de Pucci (2007), Damasceno (2006; 2010; 2012), Costa (2012; 2015); Cardart (2002; 2003; 2004), Molina (2008, 2014), Mantoan (2017), Mazzota (2011), entre outros estudiosos que deram suporte na investigação da interface entre Educação Especial e Educação do Campo, numa análise o contexto escolar campesina através de um processo crítico e emancipatório, sobre a escola do campo no contexto amazônico para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial; a Educação Especial Inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola do campo; e os desafios para a Educação Especial Inclusiva no contexto da escola do campo.

O estudo *in loco* nos permitiu compreender o desvelamento da Educação Especial e sua interface com a escola do campo, que se propaga na realidade campesina da Escola Agrícola Padres João Piamarta, enfocando as especificidades e particularidades multiculturais dos sujeitos, retratando a invisibilidade de políticas públicas dada à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além do mais, diante dessas ponderações esta pesquisa mostrou as fragilidades oriundas e presentes na comunidade no meio rural, na qual os sujeitos encontram dificuldades em se identificarem com uma educação pautada na concepção de Educação do Campo, mesmo que a escola apresente alguns elementos que indicam um possível processo em construção dentro da escola, a partir de algumas narrativas que destacam a importância de se conceber a Educação do Campo enquanto processo de conquista dos movimentos sociais.

Mesmo que algumas falas possam concordar entre si, ou até mesmo se contradizer, quando da constituição de uma educação vinculada com a realidade campesina, “é preciso avançar coletivamente na transformação das escolas rurais em Escolas do Campo, ampliando as oportunidades de formação continuada dos docentes em exercício nestas escolas”, pois, além das lutas pelo não fechamento das escolas rurais existentes, é necessário também a promoção de transformações profundas nestas escolas rurais, para que possam vir a materializar a concepção de Educação do Campo, forjada na luta dos movimentos sociais campesinos. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

É nesse contexto, de interlocuções, tensões, contradições e possibilidades, que este trabalho vislumbra o emergir de novos rumos ao processo de democratização e consolidação desses espaços com identidades próprias, com vistas a possibilitar a efetivação superação dos limites impostos ao processo de inclusão escolar aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Diante disso e considerando as questões e objetivos deste estudo, seguem as seguintes considerações:

- Levando em consideração a caracterização a realidade da escola do campo no contexto amazônico para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, foi possível perceber o distanciamento dessas duas modalidades de ensino, uma vez que os sujeitos não se reconhecem enquanto escola que atenda às necessidades dessa interface, preconizadas e asseguradas nos dispositivos legais brasileiros. Isso resulta em uma ambiência descontextualizada, sem compreender a diversidade de seus sujeitos, obstaculizando o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que de certa forma acabam não sendo contemplados com um ensino focados nas suas necessidades e particularidades;
- Quanto a implementação de políticas públicas na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, é possível afirmar que é uma temática ainda recente e que necessita ampliar o debate nos espaços de discussão, como escola, universidades, secretarias de educação, associações, seminários e congressos. Para tanto, é imprescindível o aprofundamento dessa temática com novos estudos, pesquisas, na consolidação das Políticas Públicas para a afirmação e reafirmação dos direitos das pessoas com deficiência nas escolas do campo;
- No que tange as ações político-pedagógicas instituídas na escola com o propósito de garantir a inclusão de estudantes com deficiência, foi observado a incipiência das atividades voltadas para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, retratadas nas narrativas dos sujeitos partícipes deste estudo. As ações propostas pela escola ainda são ínfimas, devido à falta de apoio da gestão, de recursos, falta de tempo para a realização de planejamento, entre outros, que impossibilitam a efetivação de um trabalho mais consistente para assegurar a permanência e participação dos estudantes com deficiência nas ações da escola;
- Uma outra questão que merece destaque é em relação ao projeto político pedagógico da escola, podemos inferir diante das narrativas que o projeto está em reconstrução. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) que a instituição dispõe e que teve acesso não apresenta uma proposta consolidada na perspectiva da inclusão escolar. Isso nos faz refletir o quanto a escola necessita se organizar para atualizar e dar significado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), contemplando as modalidades de ensino da Educação Inclusiva (Educação do

Campo, Educação Especial) uma vez que essas modalidades são garantidas por Lei. Assim, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento essencial para orientar as ações e projetos educativos da escola;

- Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola do campo foi observado nas narrativas dos professores uma falta de clareza sobre as atividades desenvolvidas com esses estudantes nas SRMs, sendo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece de forma fragmentada e desvinculada ao que é estabelecido pelos dispositivos, revelando um ofuscamento desse atendimento, restringindo-se apenas como uma sala de reforço na visão dos professores das classes comuns e da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fazendo com que fique aquém de suas funções que é de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação, considerando as necessidades específicas dos estudantes com deficiência;
- Ainda sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi possível perceber a partir das narrativas como a escola se organiza para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial, uma vez que o serviço não acontece no turno inverso da escolarização dos estudantes por vários fatores: um deles se refere da inviabilidade do transporte escolar em retornar no contraturno com os estudantes para realização do atendimento. O que se pode dizer é que a escola procurou encontrar alternativas para flexibilizar o atendimento, porém o que se observa é que esta iniciativa não tem contribuído para assegurar a permanência e a participação das atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e até mesmo o seu acompanhamento na classe comum. Em contrapartida, há certa resistência por parte dos professores na liberação desses estudantes durante o horário de aula regular;
- Em relação aos saberes e fazeres dos professores das classes regulares e da professora que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi possível identificar um esforço de ambas as partes no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entretanto, sua concretização fica limitada a um trabalho individualizado sem levar em consideração as necessidades específicas dos estudantes com deficiência no contexto da sala de aula.
- Observou-se que existem poucos momentos dedicados ao planejamento durante o ano letivo entre os professores das classes regulares e a professora do AEE. Nesse sentido, consideramos a necessidade de estabelecer uma relação de ensino colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Professores das classes regulares, com vistas a elaboração do planejamento coletivo, assim como para a realização das adaptações curriculares centradas nas necessidades individuais dos estudantes com deficiência;
- No que se refere a formação aos profissionais da escola que atuam com o público-alvo da Educação Especial, foi evidenciado a falta de cursos/capacitações para proporcionar a formação continuada para os professores, no sentido de contribuir para que os profissionais da escola tenha momentos de encontros, formação e diálogos voltados para a temática da Educação Especial, com possibilidades de melhorar o ensino, o atendimento, a participação e o acolhimento das necessidades para que de fato os estudantes possam se sentir incluídos no ambiente escolar.

É importante caminhar rumo a superação dos desafios postos aos sujeitos que historicamente foram alijados do gozo de seus direitos para a consolidação do processo de inclusão na escola do campo. Para tanto, precisamos desbarbarizar os espaços escolares que afirmam e reproduzem a barbárie e lutar por uma educação que nos humaniza e emancipa.

Por fim, torna-se imprescindível a participação coletiva para a reconstrução do projeto pedagógico escolar que contemple as especificidades do público-alvo da Educação Especial, envolvendo assim, não somente os docentes e equipe gestora, mas, sobretudo, estudantes, pais e comunidade escolar através de suas representações. Este é um passo importante para que os atores envolvidos nesse processo dialoguem com possibilidades de mudanças nas formas de atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no enfrentamento das fragilidades que obstaculizam a efetivação do direito à educação da população do campo, com vistas para uma educação que priorize a inclusão de forma plural, acolhedora e humana.

Assim, concluímos que a articulação entre a Educação Especial e Educação do Campo no Município de Macapá/AP, mesmo diante de algumas contradições e tensões, necessita avançar na construção de políticas públicas que atendam os dispositivos legais já conquistados, dialogando com os movimentos sociais e populações campesinas, para a reafirmação de uma educação inclusiva construída com os sujeitos do campo.

6 REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.
- _____, T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- _____. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papyrus, ano XVII, dez. 1996.
- ALVES, Nilda. **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- AMAPÁ. **Uso da Terra no Estado do Amapá** (Relatório Técnico). Projeto Levantamento e Classificação do Uso da Terra. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Diretoria de Geociências. Novembro de 2004. Acesso em 07 de abril de 2017. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95893.pdf>
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. & MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.
- BRASIL, Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.
- _____, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.
- _____, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____, Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- _____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- _____, 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**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001a.

_____. Decreto nº 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.** Brasília, 2001b.

_____. Parecer CNE/CEB 36/2001 - **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normais e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.** Brasília, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009.

_____. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

_____. Decreto nº 8.752 de 9 de Maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador do PRONACAMPO.** Programa Nacional de Educação do Campo. Brasília, Janeiro de 2013.

_____, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.** Brasília, 2014.

BRASIL/MEC/SECAD. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Caderno n. 2. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

BRASIL/SDH. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

CAIADO, Kátia. Regina Moreno; MELETTI, Sílvia. Márcia Ferreira. **Educação especial na educação do campo:** 20 anos de silêncio no GT 15. Revista Brasileira de Educação Especial, v.17, p.93-104, 2011.

CAIADO, K. R. M; GONÇALVES, T. G. G. L; SÁ, M. A. **Educação Escolar no Campo: desafios à educação especial.** Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 324-345, mai./ago. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. (Org.) Caldart, R. Salete et al. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____, R. S. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, jan./jun. 2003.

_____, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.** In: Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. V. 5. Brasília: 2004, p. 10 – 31.

DAMASCENO, Allan Damasceno. et al (orgs). **Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas.** Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto.** 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói – RJ, 2006.

_____, Allan Rocha. *Educação inclusiva e organização da Escola: Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói -Rio de Janeiro, 2010.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 57-70. ISSN 1413-2478.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. Acesso em 07 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ap>

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (Memória).** Brasília/DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002;

LIMA, Ricardo Ângelo Pereira de. **Agricultura camponesa e dinâmica de ocupação do Território no Estado do Amapá.** In: PORTO, Jadson Luís Rebelo. **Amapá: aspectos de uma Geografia em construção.** Série percepções do Amapá, volume 1, p. 35-57. Macapá-AP, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Pedagogia ao Pé da Letra in Educação, Educação Especial, março, 2011. Acesso em 05 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>

_____. Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva.** In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

MAZZOTTA, M. J. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios para os educadores e as educadoras do campo.** In: Por uma educação do campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília: 2002, p. 26 – 30.

_____, Mônica Castagna. **A constitucionalidade e a justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo.** In: Por uma educação do campo: políticas públicas - educação. (Org.) FERNANDES, Bernardo Mançano et al. Brasília: INCRA; MDA. 2008.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014

MOLINA, Mônica C. e JESUS, Sônia Meire S. A. (orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 5).

MORAIS, P. D. **Amapá em perspectiva: municípios do Amapá.** Macapá: JM Editora Gráfica, 2011.

MORAIS, P. D.;MORAIS, J.D. **Geografia do Amapá.** Macapá: JM Editora Gráfica, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender,** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais.** 235 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mato Grosso do Sul, 2010.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

RABELO, L.C.C.; CAIADO, K. R. M. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá. *Revista Cocar (UEPA)*, v. 8, p. 63-71, 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, R. S. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

SANTOS, Mônica Pereira et al. **Inclusão em educação**: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História e Educação**: avanços e possibilidades da educação do campo no Brasil. *Revista de História da UNIABEU*. Ano 1, Número 1, Ago-Dez, 2011.

_____, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*. v.18, n. 51. Out-Dez, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Márcio Seligmann. **Adorno**. São Paulo: Publifolha, 2003.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: histórias e fundamentos. Curitiba: Ibplex, 2010.

SILVA, Irenildo Costa et al. **Assentamentos Rurais no Estado do Amapá**: uma visão da realidade. Artigo XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Uberlândia-MG, outubro, 2012a. Acesso em 01 de abril de 2017. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/989_2.pdf

_____. Irenildo Costa et al. **Agricultura Familiar no Estado do Amapá**. 2012. Acesso em 01 de abril de 2017. XVII Encontro Nacional de Geógrafos. Belo Horizonte – MG, julho, 2012b.

SILVA, A. M. M; COSTA, V. A. da (orgs.) **Educação Inclusiva e Direitos Humanos**: perspectivas contemporâneas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção** – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 1994.

7 APÊNDICES

Apêndice I - Carta de autorização da pesquisa de campo



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

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Macapá- AP, 15 de setembro de 2017.

**À Escola Agrícola Padre João Piamarta
Padre Valdeni Costa de Jesus**

Prezado Senhor,

Eu, TAIANA FURTADO DOS ANJOS, aluna regularmente matriculada, n.201623150047-5, no Curso de Mestrado em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, venho solicitar seu registro de autorização para eu desenvolver a pesquisa de campo nessa instituição educacional para a construção de dados. Com isso, a previsão da minha estada em campo é o 2º semestre de 2017.

Agradeço desde já a sua atenção e colaboração, uma vez que sem ela, o desenvolvimento do processo estaria prejudicado, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Taiana Furtado dos Anjos – Mestranda

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno – Orientador

PRONUNCIAMENTO DA INSTITUIÇÃO.

Data: _____/_____/2017.

Assinatura e Carimbo.

Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Este projeto intitulado **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA AGRÍCOLA PADRE JOÃO PIAMARTA NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ/AP**, objetiva caracterizar a realidade da educação especial no contexto da Educação do Campo para a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Município de Macapá, com foco específico, na Escola Agrícola Padre João Piamarta no Distrito do Coração na Zona Rural do Município de Macapá.

Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo a um questionário e a uma entrevista semiestruturada acerca da sua atividade profissional que desenvolve na Escola Agrícola e a sua interface da Educação Especial e Educação do Campo.

O orientador Allan Rocha Damasceno e a orientanda Taiana Furtado dos Anjos, Mestranda do PPGEA – UFRRJ, responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização e dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito concedido somente aos responsáveis mencionados acima.

Ao concordar com os termos aqui apresentados, é permitida aos responsáveis da pesquisa a utilização dos dados coletados sobre a organização para fins exclusivamente acadêmicos (escrita de artigos em eventos e periódicos e desenvolvimento de dissertação), sem que haja qualquer divulgação de dados que permita identificação das organizações (como Nome, Endereço, Responsável, etc.) e profissionais envolvidos.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido (a) acerca dos objetivos da pesquisa e que também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar se desejar sair da pesquisa.

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Instituição Instituto de Agronomia / Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Agrícola da UFRural - RJ – *email: ppgea@ufrj.br*.

Tel: 21- 3787 3741

Contatos: Nome; Email e/ou Número do telefone dos pesquisadores.

Nome do pesquisador: Taiana Furtado dos Anjos

Tel: 96- 98139 3210

E-mail: taianaanjos.jpjh@gmail.com

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar desta pesquisa. Declaro
que entendi os objetivos e benefícios de minha participação.

Macapá, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do participante)

(Nome da pesquisadora que apresentou a TCLE)

Macapá, _____ de _____ de _____.

Apêndice III – Questionário para Professores da Sala de Aula Regular e AEE



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

Questionário para Professores da Sala de Aula Regular e AEE

Senhor (a),

Este questionário se insere na pesquisa de Mestrado em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, objetiva-se colaborar com a coleta de informações que possibilite caracterizar os sujeitos da pesquisa acerca de aspectos acadêmicos e profissionais. Por gentileza, solicitamos o preenchimento das questões, pois serão necessárias para a viabilidade da pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome ou pseudônimo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____ Naturalidade: _____

2. FORMAÇÃO: (Pode marcar mais de um)

() Magistério /Formação de Professores 2º Grau (Normal) .

() Nível Superior/Graduação (Licenciatura) Qual curso? _____

() Nível Superior/Graduação (Bacharelado). Qual curso? _____

() Pós-Graduação lato sensu (Especialização) Qual curso? _____

() Mestrado. Qual curso? _____

3. FORMAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante sua graduação ou pós-Graduação, você cursou disciplinas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

() Sim? Qual ou quais? _____

() Não

4. FUNÇÃO

Nesta Escola, você é Professor de Qual Série /Disciplina?

5. ATUAÇÃO

Quanto tempo você trabalha nesta escola? _____

Qual é segmento que atua:

Ensino Fundamental: () Anos Iniciais () Anos Finais

() Educação Especial () Educação de Jovens e Adultos

() Outro setor. Qual? _____

6. PÚBLICO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

Você trabalha com estudantes público alvo da educação especial? () Sim () Não

Se sim, assinale o tipo de estudante da educação especial:

() Deficiência . Qual? _____. Quantidade: _____

() Transtorno Global de Desenvolvimento. Quantidade _____

() Alta Habilidades/Superdotação . Quantidade _____

7. CAPACITAÇÃO – EDUCAÇÃO DO CAMPO

Você teve alguma formação específica – sobre a educação no campo - para atuar nesta escola?

() Curso/capacitação fornecida pela SEED.

() Curso/capacitação fornecida pela Escola.

() Palestra sobre educação do campo.

() Discussão na escola sobre a educação no campo.

() Nenhuma formação/capacitação

8. CAPACITAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Você teve alguma formação específica – sobre a educação especial - para atuar nesta escola?

() Curso/capacitação fornecida pela SEED.

() Curso/capacitação fornecida pela Escola.

() Palestra sobre educação especial.

() Discussão na escola sobre a educação especial.

() Nenhuma formação/capacitação

Agradecemos sua colaboração!

Apêndice IV – Questionário Gestores



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

Questionário Gestores

Senhor (a),

Este questionário se insere na pesquisa de Mestrado em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, objetiva-se colaborar com a coleta de informações que possibilite caracterizar os aspectos administrativos e pedagógicos da escola. Por gentileza, solicitamos o preenchimento das questões, pois serão necessárias para a viabilidade da pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. Nome Completo da Escola: _____

2. Função que ocupa na escola: _____

3. A escola agrícola atende:

Educação Infantil: () creche () pré escola

Ensino Fundamental: () anos iniciais () anos finais () EJA

Ensino Médio: () Normal () Educação de Jovens e Adultos

Educação Especial ()

4. Horários dos turnos: () manhã () tarde () noite

5. Quantas turmas há na escola? _____

Séries iniciais _____ Séries finais _____

6. Qual a quantidade de estudantes no total? _____

Séries iniciais _____ Séries finais _____

7. Quantos Profissionais trabalham na escola?

Professores: _____ Gestores: _____

Administrativo: _____

Funcionários terceirizados: _____

Outros: _____

8. Qual a quantidade de salas de aula para as turmas regulares? _____

9. Há outros Espaços Educativos? () não () sim especificar

10. Tem sala de atendimento especializado?

() sim () não Se sim, quantas? _____

11. Na escola do campo há estudantes público-alvo da educação especial²¹?

() sim () não

12. Há ônibus escolar público que realiza o transporte dos estudantes para a escola do campo? () sim () não

13. Se há ônibus escolar público, o mesmo possui condições acessíveis para transportar estudantes usuários de cadeira de rodas ou estudantes com mobilidade reduzida? () sim () não

14. A escola do campo dispõe de adaptações físicas e arquitetônicas para receber os estudantes público-alvo da educação especial?

() sim () não () parcialmente

15. A escola do campo dispõe de recursos pedagógicos para atender as demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial?

() sim () não () parcialmente

²¹ Alunos da educação especial são: estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Se não ou parcialmente, marque a seguir o que seria necessário providenciar para atender este estudante:

rampas de acesso corrimão banheiros adaptados bebedouros adaptados sinalização para deficientes físicos sinalização para deficiência visual intérprete de libras livros em braile reglete e punção materiais pedagógicos ampliados cadeiras adaptadas apoio técnico pedagógico especializado para estes alunos salas de recurso salas de apoio salas multifuncionais professor itinerante transporte adaptado outros - quais? _____

16. Caso tenha estudantes público-alvo da educação especial na escola do campo assinale o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação²² e cite o número de alunos correspondentes:

- Deficiência - Cegueira
- Deficiência - Baixa Visão
- Deficiência - Surdez
- Deficiência - Deficiência auditiva
- Deficiência - Surdocegueira
- Deficiência - Deficiência física
- Deficiência - Deficiência Intelectual
- Deficiência - Deficiência múltipla
- Transtorno global de desenv. - Autismo clássico
- Transtorno global de desenv. - Síndrome de Asperger
- Transtorno global de desenv. - Síndrome de Rett
- Transtorno global de desenv. - Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)
- Altas habilidades/Superdotação.....

17. Marque abaixo, sobre a escolarização desses alunos:

- têm acesso ao currículo da escola como os demais alunos
- têm acesso a um currículo diferenciado dos demais alunos
- frequentam a escola apenas para socializar-se
- outros – quais? _____

Agradecemos sua colaboração!

²² Classificação utilizada no Censo Escolar 2015.

Apêndice V – Roteiro de Entrevista – Gestores, Professor (a) da Sala Regular e Professor (a) do AEE



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

Roteiro de Entrevista – Gestores, Professor (a) da Sala Regular e Professor (a) do AEE

I. ENTREVISTA COM O DIRETOR(A)/COORDENADOR(A) DA ESCOLA

1. O que entende por Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?
2. Como você caracteriza a Escola Agrícola São João Piamarta, na perspectiva de escola do campo?
3. O que você pensa a respeito da legislação (em âmbito federal, estadual e municipal) que prevê o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares?
4. O que você sabe sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo brasileiras? E nas escolas camponesas de Macapá?
5. Qual o papel da Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado para estudantes público-alvo da educação especial?
6. O que você pensa sobre os desafios na implementação das Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito das escolas do campo?
7. Quais as ações da direção voltadas para a Educação Especial na escola do campo?
8. Quais as ações político-pedagógicas implementadas a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nesta escola?
9. A escola faz adequação curricular para os estudantes público-alvo da Educação Especial? Se sim, de que forma?
10. Há interface no Projeto Político Pedagógico entre a Educação Especial e a Educação do Campo?
11. Como se dá a formação continuada dos professores que atendem a estudantes público-alvo da Educação Especial?

12. Quais os principais obstáculos/barreiras e desafios enfrentados pela escola no atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

II. ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A) DA SALA REGULAR:

1. O que entende por Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?
2. Como você caracteriza a Escola Agrícola São João Piamarta, na perspectiva da escola do campo?
3. O que você sabe sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo brasileiras? E nas escolas camponesas de Macapá?
4. O que você pensa a respeito da legislação (em âmbito federal, estadual e municipal) que prevê o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares?
5. Qual o papel da Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado para estudantes público-alvo da educação especial?
6. O que você pensa sobre os desafios na implementação das Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito das escolas do campo?
7. Quais as ações voltadas para a Educação Especial na escola do campo?
8. Quais as ações político-pedagógicas implementadas a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nesta escola?
9. Você faz adequação curricular para os estudantes público-alvo da Educação Especial? Se sim, de que forma?
10. Há interface no Projeto Político Pedagógico entre a Educação Especial e a Educação do Campo?
11. Como se dá a formação continuada dos professores que atendem alunos público-alvo da Educação Especial?
12. Quais os principais obstáculos/barreiras e desafios enfrentados por você professor para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

III. ENTREVISTA PROFESSOR(A) DO AEE:

1. Como você ingressou na área de educação especial?
2. O que entende por Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva?
3. Como você caracteriza a Escola Agrícola São João Piamarta, na perspectiva de escola do campo?
4. O que você sabe sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo brasileiras? E nas escolas camponesas de Macapá?
5. O que você pensa a respeito da legislação (em âmbito federal, estadual e municipal) que prevê o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares?
6. Qual o papel da Sala de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado para estudantes público-alvo da educação especial?
7. O que você pensa sobre os desafios na implementação das Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito das escolas do campo?
8. Quais as ações voltadas para a Educação Especial na escola do campo?
9. Quais as ações político-pedagógicas implementadas a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nesta escola?
10. Você faz adequação curricular para os estudantes público-alvo da Educação Especial? Se sim, de que forma?
11. Há interface no Projeto Político Pedagógico entre a Educação Especial e a Educação do campo?
12. Como se dá a formação continuada dos professores que atendem estudantes público-alvo da Educação Especial?
13. Quais os principais obstáculos/barreiras e desafios enfrentados por você professor do AEE no atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial?