


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DEBORA TERESA PALMA

**ESCOLAS DO CAMPO E ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAL**



ARARAQUARA – S.P.
2016

DEBORA TERESA PALMA

ESCOLAS DO CAMPO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título, Mestre, em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo

Coorientadora: Prof.^a Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

ARARAQUARA – S.P.

2016

Palma, Debora Teresa

Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em
Sala de Recursos Multifuncional / Debora Teresa Palma — 2016
140 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Leandro Osni Zaniolo

Co-orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro

1. educação especial . 2. educação do campo. 3. inclusão escolar .

I. Título.

DEBORA TERESA PALMA

ESCOLAS DO CAMPO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título, Mestre, em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo

Coorientadora: Prof.^a Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Data da Defesa: 11/02/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dra. Katia Regina Moreno Caiado

Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Prof.^a Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Suplente: Prof.^a Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Suplente: Prof.^a Dra. Patrícia Moralis Caramori

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este estudo a todas as pessoas com deficiência que moram nas regiões campestres, que elas se tornem visíveis para a sociedade.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus pelo dom da vida e por sempre iluminar o meu caminho, guiando com sabedoria todas as minhas decisões e conquistas.

Aos meus pais, Cláudio e Maria, por tudo que fizeram e ainda fazem por mim, todas as minhas conquistas são frutos do apoio, amor e carinho com que me educaram.

À minha irmã Andreza, por estar presente na minha vida.

Ao meu noivo Paulo pelo companheirismo e apoio.

À minha querida Adriana Maria Lopes Moreira Caravieri, pessoa muito humana e comprometida com a Educação do Campo neste município. Ela me contagiou com o amor e o espírito de luta em favor da população campesina.

À minha Diretora Cristiane Fontes de Oliveira, por sua competência e envolvimento com a Educação Especial. É muito gratificante ter uma gestora empenhada em atender, entender e acolher os alunos com deficiência.

À Secretaria de Educação do município por autorizar a minha pesquisa.

Aos professores e familiares dos alunos das escolas do campo que aceitaram participar desta pesquisa.

Muita gratidão a todos os meus alunos do AEE que me ensinam, a cada dia, formas diferentes de lidar com a dificuldade. Com eles, descobri que a leitura e a escrita não são a única forma de conhecer o mundo, existem outros canais que nos permitem aprender sobre ele.

Ao meu professor Dr. Leandro Osni Zaniolo pelas suas contribuições no início da pesquisa.

À minha professora Dra. Relma Urel Carbone Carneiro que aceitou dar continuidade à orientação da minha pesquisa. Sua contribuição foi muito valiosa para a organização e estruturação do trabalho. Agradeço sua disposição e suas palavras sempre objetivas e assertivas que impulsionaram o desenvolvimento da minha dissertação.

À professora Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua que desde a graduação me inspirou pela sua delicadeza e competência. Agradeço a sua amizade nos momentos difíceis e as suas valiosas contribuições na minha banca.

À professora Dra. Kátia Regina Moreno Caiado que sempre esteve presente na minha pesquisa, inicialmente, por meio dos textos sobre interface da Educação do Campo e Educação Especial e, depois, na minha qualificação. Agradeço o seu incentivo e as suas valiosas contribuições.

À minha amiga de trabalho e, depois, companheira de mestrado Gizeli Beatriz Camilo Volpin, obrigada pela sua companhia divertida nas aulas e também pelo apoio nas dificuldades do processo.

Às minhas queridas amigas Sofia e Amine, agradeço pela paciência em me ouvirem durante toda a trajetória do mestrado. O percurso até a escola do campo passava até mais rápido. Obrigada pela paciência durante as nossas conversas e pelo incentivo.

À minha grande e guerreira amiga Camila Mazzeu que me ensinou a superar as dificuldades da vida com alegria e esperança e a nunca desistir dos nossos sonhos.

À minha amiga Josi de São Carlos que, mesmo seguindo caminhos diferentes, passamos pelo mesmo processo para a realização do mestrado.

À Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar e à Capes pelo apoio financeiro.

A todos os colegas do Grupo de Estudos em Educação Especial: Contextos de Formação e Práticas Pedagógicas que me apoiaram na elaboração do meu projeto.

Por fim, a todos os colegas da minha turma de mestrado, que tenham sucesso na sua pesquisa.

Eu não sou meu nome: meu nome pertence àqueles que me chamam. Minha identidade me dão os outros, mas eu não sou essa identidade, pois se eles têm de dá-la a mim é porque eu, em mim mesma, por mim mesma, em minha intimidade, não a tenho.

(FERRE, 2001, p. 196)

RESUMO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva está sendo discutida em diversas pesquisas, no entanto, são poucos os trabalhos que tratam das pessoas com deficiência que vivem e estudam em escolas do campo. Tendo isso em conta, esta pesquisa teve como objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em escolas do campo. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e teve como procedimento metodológico o Estudo de Caso, para construção dos dados utilizaram-se questionários, observação, registro fotográfico e análise dos documentos escolares. Foi realizada em três escolas do campo localizadas em um município do interior de São Paulo e os participantes foram 31 professores de ensino regular, 17 responsáveis pelos alunos atendidos pelo serviço de AEE e a pesquisadora, tendo em vista que esta é a Professora de Educação Especial atuante na Sala de Recursos Multifuncional das escolas selecionadas. Os resultados das observações revelaram que apenas uma escola possui espaço adequado para funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional, o tipo de deficiência encontrado nas três escolas é a intelectual e a organização de uma Professora de Educação Especial para atender as três unidades é insuficiente, além disso, foi identificado que estes alunos participam do AEE no mesmo turno escolar devido às dificuldades do transporte, divergindo da proposta estabelecida na legislação. Os dados analisados a partir dos questionários dos professores apontam a mudança atitudinal dos mesmos em considerar o aluno com deficiência como público do ensino regular e também reforçam o pouco contato para orientação com a Professora Especialista. Por último, os resultados do questionário dos familiares apontam que eles não percebem a dificuldade dos filhos como deficiência. Espera-se que este estudo possa subsidiar o debate para construção de políticas públicas que considerem as particularidades das pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo.

PALAVRAS-CHAVES: Educação do campo; Atendimento educacional especializado; Educação inclusiva.

ABSTRACT

Special education in the inclusive perspective has been discussed in several researches. However, there are few articles that treat disabled people who live and study in the country. Because of this, the aim of this research was to analyze the Specialized Education Attendance (SEA) developed in the country schools. The research followed a qualitative approach and had as a methodological procedure the Case Study. For data obtaining, questionnaires were used as well as observation, photographic register and analysis of school documents. The research was performed in three country schools located in an inner city of São Paulo state with thirty-one teachers of regular teaching. From these, seventeen were responsible by the students met by the SEA service, and the researcher, given that the Special Education Teacher is active in the Multifunctional Resources Classroom of the selected schools. The results of the observation revealed that only one school has adequate space for the functioning of the Multifunctional Resources Classroom. The kind of deficiency found in all three schools is the intellectual, and the organization of one Special Education teacher to attend the three units is not enough. In addition, it was identified that these students take part of the SEA in the same school shift due to the transportation difficulty, diverging of the proposal established in legislation. The data analyzed from the teachers' questionnaire point out the attitudinal change of the teachers in considering the disabled students as public of regular teaching and they also reinforce the little contact for orientation with the expert teacher. Finally, the results of the familiar questionnaire point out that the family does not see their children's difficulties as a deficiency. It is hoped that this study can subsidize the debate for the construction of public politics that consider the particularities of the disabled people who live and study in the country.

Keywords: Country education; Specialized education attendance; Educational inclusion

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Anexo onde está localizada a SRM	76
Foto 2	Porta de acesso à SRM	76
Foto 3	Mesa redonda para as atividades	77
Foto 4	Armário	77
Foto 5	Computador com impressora	78
Foto 6	Corredor onde fica a biblioteca	79
Foto 7	Prédio da EMEF na parte de cima.	79
Foto 8	Espaço da biblioteca destinado ao AEE	80
Foto 9	Visão ampla da biblioteca	80
Foto 10	Espaço para leitura da biblioteca	81
Foto 11	Espaço de sala de aula	83
Foto 12	Espaço do AEE	83
Foto 13	Lousa Digital	84
Foto 14	Armário do Período integral	84
Foto 15	Pasta de comunicação com PCS e outros símbolos	93
Foto 16	Pasta de comunicação com PCS e velcro	94
Foto 17	Lista de Palavras sobre o que tem na cidade.	96
Foto 18	Lista de Palavras sobre o que tem no sítio (campo)	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Avaliação da Estrutura Física da SRM	87
Gráfico 2	Avaliação do Tempo	88

LISTA DE CROQUIS

Croqui 1	Estrutura da Escola A	75
Croqui 2	Estrutura da Escola B	78
Croqui 3	Estrutura da Escola C	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resumo do levantamento bibliográfico	39
Quadro 2	Assuntos x Questões pertencentes ao Questionário para Professores da Sala Regular	57
Quadro 3	Assuntos x Questões pertencentes ao Questionário para Familiares	57
Quadro 4	Caracterização da pesquisadora participante	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas de alunos que vivem no campo por tipo de deficiência no estado de São Paulo (2007/2010)	42
Tabela 2	Matrículas de alunos que vivem e estudam no campo por tipo de deficiência no estado de São Paulo (2007/2010)	42
Tabela 3	Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE e por tipo de deficiência na Educação Básica em escolas de assentamento no Brasil.	49
Tabela 4	Professores participantes por escola	62
Tabela 5	Faixa etária dos professores	62
Tabela 6	Formação acadêmica	62
Tabela 7	Formação continuada	63
Tabela 8	Relação da formação com a Educação Especial	64
Tabela 9	Características da atuação profissional dos professores	64
Tabela 10	Quantidade de alunos e série de atuação dos professores das escolas do campo.	65
Tabela 11	Características gerais das famílias dos alunos que frequentam o serviço de AEE	66
Tabela 12	Perfil das mães/responsáveis dos alunos que frequentam o serviço de AEE	67
Tabela 13	Perfil dos pais dos alunos que frequentam o serviço de AEE	68
Tabela 14	Condições de moradia dos alunos que frequentam o serviço de AEE	70
Tabela 15	Assuntos tratados com a Professora de Educação Especial na Escola A	90
Tabela 16	Assuntos tratados com a Professora de Educação Especial na Escola B	91
Tabela 17	Assuntos tratados com a Professora de Educação Especial na Escola C	91
Tabela 18	Percepção dos Pais acerca da Deficiência	98
Tabela 19	Matrículas de alunos com Deficiência Intelectual por etapa de ensino (Brasil)	102
Tabela 20	Matrículas de alunos no AEE por tipo de deficiência na Escola A	104

Tabela 21	Matrículas de alunos no AEE por tipo de deficiência na Escola B	104
Tabela 22	Matrículas de alunos no AEE por tipo de deficiência na Escola C	104
Tabela 23	Percepção dos professores em relação a existir alunos nas salas de aulas com necessidade de atendimento especializado	105
Tabela 24	Percepção dos pais acerca da deficiência	106
Tabela 25	Percepção dos professores sobre os alunos atendidos pelo AEE que se beneficiariam de uma escola especial.	108
Tabela 26	Percepção dos professores sobre a área do desenvolvimento dos alunos do AEE.	109
Tabela 27	Forma de pensar dos professores em relação ao número de alunos na sala regular para o trabalho com o aluno atendido pelo AEE	110
Tabela 28	Percepção dos pais sobre a contribuição da escola no desenvolvimento dos alunos atendidos pelo AEE	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEE	Associação de Atendimento Educacional Especializado
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ABCAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CER	Centro de Educação Recreativa
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONEP	Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CSA	Comunicação Suplementar e Alternativa
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FEPASA	Ferrovias Paulista e Sociedade Anônima
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico Livre
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITESP	Fundação Instituto de Terras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educacional Especial
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PCS	Picture Communication Symbols
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODESP	Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PI	Professor de 1º a 5º ano
PII	Professor Especialista de 6º a 9º ano
QI	Quociente Intelectual
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SSR	Serviço Social Rural
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	21
1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES	29
2.1 Trajetória Histórica e Marcos Políticos	30
2.2 Educação do Campo e a Educação Especial	36
2.2.1 Legislação e produção científica	36
2.2.2 Consonâncias e Dissonâncias entre Educação Especial e Educação do Campo	39
3 ABORDAGEM SOCIAL DA DEFICIÊNCIA	44
3.1 Identidade e Diferença na constituição da Deficiência.	44
3.2 Produção social da deficiência intelectual nas escolas do campo	48
4 MÉTODO	52
4.1 Local	54
4.2 Participantes	55
4.3 Procedimentos éticos	56
4.4 Elaboração e validação dos questionários	56
4.5 Aplicação dos questionários	58
4.6 Tabulação dos dados dos questionários	59
4.7 Observação	59
4.8 Pesquisa em outras fontes de informações	60
4.9 Análise dos Dados	60
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61

5.1 Quem somos: o contexto dos participantes	61
5.1.1 Professores	61
5.1.2 Familiares	66
5.1.3 Pesquisadora Participante	71
5.2. Estrutura, Funcionamento e Prática Pedagógica da SRM na Escola do Campo.	71
5.3. Produção Social da Deficiência Intelectual	101
5.4. A escola do Campo e os Alunos com Deficiência	108
CONCLUSÕES	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	121
APÊNDICE A – TCLE PARA PROFESSORES	
APÊNDICE B – TCLE PARA FAMILIARES	
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA FAMILIARES	

APRESENTAÇÃO

Durante minha trajetória escolar, sempre tive o desejo de ser professora inspirada pelo exemplo de alguns professores que realizavam com muito comprometimento e paixão sua profissão de ensinar. Conclui o Ensino Médio em escola pública e já ingressei, em 2002, no curso de Pedagogia noturno, na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Campus Araraquara. Na época, a grade curricular do curso tinha dois eixos de formação: a Educação Especial e o Ensino Fundamental.

Encarei esta decisão da escolha do eixo como muito importante para a minha vida, devendo ser avaliada com muita responsabilidade. Sempre tive contato com pessoas com deficiência, já em idade adulta, no meio familiar, mas não achava suficiente esta experiência para decidir o meu futuro profissional. Desta forma, decidi juntamente com algumas colegas de turma, visitar a Instituição Lar Nosso Ninho Therezinha Maria Auxiliadora, um orfanato que abriga jovens e adultos com deficiência que foram abandonados pela família.

A visita foi muito difícil porque tive contato com vários tipos de deficiências (intelectual, física e sensorial), síndromes e quadros psiquiátricos sem saber como reagir e me aproximar de cada um deles. Além disso, a condição social e o ambiente da instituição, que carecia de recursos básicos, causou um grande impacto emocional.

Apesar disto, esta visita também me despertou uma grande vontade de saber como desenvolver as habilidades das pessoas com deficiência. Mesmo diante da condição de vulnerabilidade e institucionalidade, deveriam existir maneiras de promover o desenvolvimento da aprendizagem para que elas pudessem melhorar a qualidade de vida e participar ativamente da sociedade.

Foi com esse interesse que, após a visita, optei em fazer o Eixo de Educação Especial. Com o passar do tempo, cada disciplina cursada, cada texto lido da área e cada estágio realizado me mostravam que tinha feito a escolha certa.

Em relação à instituição visitada criamos, sob a orientação do Professor Dr. Leandro Osni Zaniolo, um trabalho de extensão que ocorria aos sábados com o objetivo de desenvolver atividades pedagógicas.

Após concluir a graduação fiquei seis anos afastada da área de educação porque trabalhava em uma empresa privada de prestação de serviços de manutenção. A minha única atividade relacionada à Educação Especial continuou sendo o trabalho na instituição que, mesmo sem vínculo com a universidade, até o presente momento realizo por meio de atividades sociais. E também um curso de Especialização em Qualificação Profissional para o

Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas áreas da Deficiência Intelectual, Auditiva, Visual e Física, pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (FATECE) de Pirassununga, no período de 2009 a 2011.

Mesmo trabalhando em outra área, continuei procurando oportunidades para me inserir na Educação Especial. Foi quando, em 2010, comecei a trabalhar meio período na APAE como professora. Trabalhei no primeiro semestre com uma turma de adultos, na qual era desenvolvida uma oficina de confecção de cartões. No segundo semestre deste mesmo ano tive uma turma de alunos com comprometimento severo que necessitavam de apoio constante. Com eles comecei a desenvolver atividades de vida diária, ensinava a utilizar o banheiro, escovar os dentes, realizava atividades rotineiras para ensinar a andar pela rua, entre outras coisas.

No início de 2011, comecei o trabalho com esta mesma turma, mas tive que me desligar porque fui chamada em um concurso para Professora de Educação Especial na Prefeitura do município. Foi quando ingressei nas escolas do campo para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncional. Quando fui chamada, só havia vaga para as escolas do campo, no início fiquei com receio devido à distância dos assentamentos, mas logo me adaptei e até o momento continuo atuando nestas unidades.

Convivendo nas escolas do campo, comecei a pesquisar na literatura sobre as pessoas com deficiência que residem em zonas rurais e me surpreendi pela lacuna científica que existe sobre o assunto. Diante disto, considerei interessante e relevante desenvolver um projeto de pesquisa que tivesse como objeto de estudo as pessoas com deficiência que vivem no campo e parecem estar esquecidas.

Elaborei o projeto, ingressei no mestrado e aqui estou para apresentar o meu trabalho e a minha experiência como Professora de Educação Especial em escolas do campo.

INTRODUÇÃO

A escola é um micro sistema da sociedade que reproduz as relações humanas, seus conflitos sociais e políticos, além de reproduzir toda forma de discriminação. Neste momento, especificamente, iremos abordar a intolerância da sociedade em relação às pessoas com deficiência que possuem diferenças que não atendem aos padrões estabelecidos pelos grupos sociais. E esta intolerância foi e ainda continua sendo reproduzida no sistema escolar.

A história da escolarização das pessoas com deficiência é impregnada por preconceito, exclusão, negação de direitos, desrespeito às diferenças e às particularidades de cada indivíduo.

Atualmente, a proposta de Educação Inclusiva propõe uma modificação no modelo escolar, no qual a escola tem que assumir o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aquele que possui alguma deficiência.

Por meio de vários documentos legais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborado na Conferência de Jomtien em 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008) implantada nas escolas que aderiram por meio do Programa de Sala de Recursos Multifuncional, na qual ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Educação Especial, que anteriormente era uma modalidade substitutiva da Educação, foi integrada a esse sistema, tendo em vista o princípio do atendimento à diversidade e à construção de um novo paradigma educacional.

A diversidade não ocorre somente por diferenças orgânicas causadas por algum tipo de deficiência. Ela está presente também quando as populações habitam diferentes extensões territoriais, como é o caso daqueles que moram em zonas rurais, comunidades quilombolas, ribeirinhas, caiçaras e tribos indígenas e possuem uma cultura e estilo de vida diferentes do que foi estabelecido pela norma da sociedade. Estes grupos da sociedade também tiveram que lutar para que seus direitos de cidadania fossem reconhecidos. No âmbito escolar, a luta se intensificou em 1998, quando foi articulado um movimento por políticas públicas de Educação do Campo.

É fato que a Educação Especial e a Educação do Campo tiveram seus direitos garantidos recentemente e, ambas, tiveram uma trajetória de luta para conquistá-los. A educação especial, a partir das políticas instituídas da Educação Inclusiva, tem o papel de combater a discriminação do olhar de incapacidade das pessoas com deficiência e a Educação

do Campo busca combater a discriminação do rural como um lugar de atraso, no qual não há desenvolvimento e tecnologia, ressaltando que estas duas áreas sofrem pela produção social do preconceito. A diferença cultural ou orgânica existe, porém, quem a caracteriza como negativa é a sociedade.

Imaginemos, agora, um indivíduo que tem uma deficiência e vive no campo, ele é duplamente alvo da diferença negativa criada pela sociedade e precisa intensificar sua luta para ter seus direitos de cidadão garantidos. O novo paradigma da Educação Inclusiva garante sua participação na escola, mas como isto se efetiva na prática foi o que instigou o tema deste estudo, que parte da seguinte questão de pesquisa: Como o Atendimento Educacional Especializado se organiza no contexto de Escolas do Campo?

Para tanto, os objetivos foram definidos da seguinte forma:

- **Objetivo Geral:** Analisar, nas escolas do campo de um município no interior do Estado de São Paulo, o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).
- **Objetivos Específicos:**
 - Descrever o AEE no âmbito escolar;
 - Identificar a percepção acerca da deficiência, dos pais e professores que convivem com os alunos que frequentam a SRM nessas escolas do campo.

A partir dos objetivos, este estudo estruturou-se em cinco seções. A primeira faz uma breve explanação sobre a trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva.

A segunda seção apresenta algumas reflexões sobre a Educação do Campo no Brasil, abrangendo sua trajetória histórica e marcos políticos. Também apresenta a interface existente entre as áreas de Educação do Campo e Educação Especial, levando em consideração a legislação, a produção científica dessas duas áreas e pontuando as consonâncias e dissonâncias existentes entre elas.

A terceira seção expõe a concepção teórica que corrobora para este estudo, refere-se à abordagem social da deficiência, discutindo os conceitos de identidade e diferença na constituição da deficiência e também como esse conceito se reflete na produção da deficiência intelectual nas escolas do campo.

A quarta seção refere-se ao método. Nela consta o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados, os participantes, o local de realização e os procedimentos éticos.

Por último, a quinta seção exibe a discussão dos resultados obtidos, focando-se em responder a questão de pesquisa e os objetivos definidos.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da história, as pessoas com deficiência vivenciaram experiências marcadas por diferentes paradigmas que, com o passar do tempo, subsidiaram ações de completa exclusão de tais indivíduos do exercício de cidadania plena, que envolve participação em todos os espaços sociais, passando por ações de segregação em que essa participação estava condicionada a modificações que o indivíduo com deficiência deveria atingir para então poder usufruir dos bens comuns, até um movimento mais recente, de ações voltadas ao entendimento de respeito e valorização das diferenças de forma a garantir de maneira equânime o direito de todos e de cada um a um convívio social sem discriminação.

Nesse contexto, a Educação Especial surgiu como uma modalidade paralela de ensino, incumbida de ensinar e/ou socializar as pessoas com deficiência que não eram aceitas na prática escolar por serem consideradas diferentes e, por isso, necessitarem de modificações, tendo em vista que esta prática sempre foi seletiva e criada para poucos que se enquadrassem em um modelo homogeneizante de ensino.

O contexto educacional brasileiro, há não mais que duas décadas, tem discutido de forma mais efetiva um novo paradigma de educação, o qual deverá oferecer a todos os indivíduos condições plenas de desenvolvimento. Esse novo paradigma é denominado de inclusão escolar e é considerado novo porque, historicamente, a escola não se constituiu como um espaço aberto para toda a população brasileira. Tivemos um grande período de exclusão escolar, durante o qual a grande maioria da população foi marginalizada e impedida de aproveitar as oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso e oportunidade de participação efetiva na educação. A Educação Inclusiva pressupõe uma reestruturação no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar. Essa proposta é abrangente e envolve uma variedade de segmentos. Para este estudo, vamos focalizar apenas um segmento populacional específico, alunos com deficiência, que requerem da escola práticas e ações diferenciadas devido às suas características distintas.

A história das pessoas com deficiência foi marcada por uma trajetória de exclusão e discriminação. De acordo com Costa (1992), desde a Antiguidade existe esta visão segregadora que se manifestou nas diferentes fases da história, notando-se posteriormente evoluções na forma como foram e são encarados os direitos dessas pessoas. Esses indivíduos

passaram por períodos de institucionalização, quando viviam longe do convívio social, depois passaram por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais de acordo com as características de suas deficiências, sendo que a participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo denominado de Normalização. De acordo com Sasaki (2006) a normalização significa criar para as pessoas com deficiência, ambientes, condições e estilo de vida, o mais parecido possível com aqueles vivenciados pela população em geral.

No momento atual, estamos vivenciando o processo denominado de inclusão, no qual os indivíduos com deficiência alcançaram, por meio da legislação, a garantia de direitos educacionais iguais. O acesso ao sistema escolar está garantido, porém, isso não significa participação plena em todas as atividades.

O marco para a garantia dos direitos de igualdade para o acesso e participação no sistema escolar foi estabelecido a partir da Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Salamanca no ano de 1994. Este documento apresenta o princípio da escola inclusiva:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5)

A concepção de Educação Inclusiva trazida pelo princípio fundamental da Declaração de Salamanca (1994) propõe uma modificação no modelo escolar, no qual a escola tem que assumir o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive do aluno com deficiência. No modelo anterior ao da Educação Inclusiva, a escola e a classe especial tinham como meta normalizar a pessoa com deficiência e somente atingindo um padrão de normalidade esperado é que eles poderiam se integrar ao convívio da escola comum. Conforme Carneiro (2012), esse objetivo nega a condição de diferença e estabelece parâmetros homogêneos de desenvolvimento, descaracterizando o papel da escola enquanto instituição responsável pela formação das novas gerações a partir do conhecimento elaborado pela humanidade ao longo do tempo, passando a ter como foco principal a modificação do aluno com deficiência por meio da reabilitação de funções ou da habilitação para o desempenho de funções inexistentes em virtude da deficiência. Com essa atuação, a escola

contribuiu para o não desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, ficando os mesmos alijados dos processos de educação formal e, como era de se esperar, sem atingir o padrão de normalidade, pois a diferença é uma condição inerente à condição de humano e a aceitação desse valor é um imperativo inquestionável. Morin (2011) apresenta esse princípio.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (MORIN 2011. p.49-50)

É inegável que a educação reconheça, acolha e respeite a diversidade, para compreender o humano e, assim, se reorganizar e, se necessário, modificar suas práticas para oferecer oportunidades iguais de ensino e aprendizagem, tendo em vista uma sociedade democrática e justa, buscando caminhos para atender todos os alunos, inclusive os com deficiência.

O propósito da escola inclusiva é que ela tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, que os coloque de forma equânime em condições de acessarem oportunidades no mercado de trabalho e na vida. Para alcançar esse propósito, o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso a currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa conceber a inclusão no seu Projeto Político Pedagógico e colocar em funcionamento as medidas necessárias para promover a igualdade de condições e não apenas garantir a matrícula, pois este ato não é suficiente para termos uma Educação Inclusiva.

O ato da matrícula não garante que o aluno com deficiência tenha oportunidade e acesso ao conhecimento como qualquer outro aluno sem deficiência. A inserção dele no ambiente escolar não constitui, automaticamente, sua aprendizagem, para que isso aconteça, é

necessário conceber o conceito de inclusão, o qual significa mudança, transformação, alteração, trocar uma coisa por outra ou ainda tornar-se diferente do que era.

Dada essa nova concepção, o principal quesito não é a matrícula de alunos com ou sem deficiência, mas sim, a abertura da escola para oferecer educação a todos os alunos. E como esta escola ainda é idealizada, tendo em vista que historicamente não atendia a todos, a inclusão ainda não acontece de fato, pois como concepção, sugere mudança de valores e atitudes.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial se modificou, deixando de atuar isoladamente em classes especiais para funcionar como serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que, além deste tópico, apresenta outros aspectos para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Este documento apresenta a definição do AEE:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p.10)

Para complementar e esclarecer mais sobre este serviço, o Decreto 6.571 de 17 de Setembro de 2008 (BRASIL, 2008b) descreve os objetivos do AEE:

Art.2º São objetivos do atendimento educacional Especializado:
I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular;
II – garantir a transversalidade da educação especial no ensino regular;
III – fomentar o desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
IV – assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008b, p.01)

Observa-se que esse serviço não substitui o currículo da escola regular, ele oferece uma assistência para que o aluno tenha acesso e condições de participar com autonomia da escola, desde a aprendizagem das diversas áreas do conhecimento até o campo do convívio social. Além disso, promove orientação do professor da sala regular para que consiga atuar com as diferenças no processo educativo, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Com o paradigma da escola inclusiva que pressupõe a educação de todos os alunos independente de quaisquer características nos ambientes comuns de ensino, a Educação Especial que, historicamente ocupou um espaço de substituição escolar para os alunos com deficiência, passou a exercer uma função complementar na escolarização de tais alunos. Essa complementaridade se dá na forma de oferecimento de atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, alunos público alvo da Educação Especial, matriculados em classes comuns de ensino, porém que necessitem de complementação ou suplementação do ensino oferecido.

Assim sendo, o AEE é um serviço que constantemente evidencia a necessidade de mudança no sistema educacional para criar as condições de participação de todos os alunos, isso porque ele integra a proposta pedagógica da escola regular e faz com que os professores repensem suas práticas de ensino, de forma a contemplar o aluno com deficiência que está na sua sala e tem o acompanhamento do professor especialista do AEE. Esta articulação, quando bem realizada, garante não somente a presença física do aluno com deficiência na sala regular, mas também, o acesso dele ao conhecimento dentro das suas possibilidades.

Cabe ressaltar que o AEE perpassa todos os níveis e modalidades de ensino e tem como objetivo fornecer recursos e orientação para o ensino adequado de acordo com o tipo de deficiência, mas para que isso se efetive é necessária uma mudança de valores e atitudes dos professores e da equipe pedagógica do sistema educacional. Primordialmente, é preciso romper com o paradigma da homogeneidade e do aluno ideal. Mesmo entre os alunos sem deficiência, há diferenças na aprendizagem, na maneira de receber e interagir com o conhecimento, nas preferências e habilidades específicas para uma determinada área. Também existem as diferenças determinadas pela condição social e emocional em que o aluno está inserido. Contudo, a escola precisa se tornar inclusiva porque necessita reconhecer que somos todos iguais na condição humana e em direitos, com pequenas variações denominadas diferenças. Torna-se necessário aceitar a diversidade existente na sociedade a qual se reflete na escola e olhar cada indivíduo como único, sem depositar expectativas daquele aluno idealizado, que se resume, num aluno sem problemas de comportamento, com ótima estrutura familiar, que se sobressai em todas as disciplinas escolares com notas acima da média, que não apresenta dificuldade na aprendizagem e que tem perspectivas de futuro para o ingresso em universidades. Todo professor de sala regular espera este aluno, porém a realidade é outra e fica mais acentuada quando estão diante de um aluno com deficiência, o qual exigirá ainda mais que ele afaste o seu paradigma de aluno ideal.

Para tanto, temos que voltar ao conceito de mudança. Segundo Carneiro (2012), para que a escola se torne realmente inclusiva ela precisa fazer diferente, ou seja, se transformar seguindo outra direção dentro do processo já existente. Essa mudança implica, necessariamente, em garantia de acesso, permanência e desenvolvimento de todos os indivíduos na escola. Esse “todos” engloba a diversidade existente na sociedade sem distinção de nenhuma natureza, conforme os termos da lei.

A propósito da mudança atitudinal e da escola inclusiva como concepção, nos referimos a uma escola em que os alunos com quaisquer características, sejam elas físicas, raciais, étnicas, religiosas, sociais, econômicas, psicológicas, mentais, etc., tenham garantia de acesso, permanência e desenvolvimento, além de suas diferenças serem valorizadas como meio de promoção de uma sociedade equânime. Discorrendo sobre a individualidade do trabalho docente, Tardif e Lessard (2013) afirmam:

Ora, essa dimensão individual significa que o objeto do trabalho docente é portador de indeterminações, pois cada indivíduo é diferente e parcialmente definido por suas diferenças, às quais é preciso, de certo modo, respeitar se se sequer modificá-las. Embora ensinem a coletividades, os professores não podem agir de outro modo senão levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 257)

Assim sendo, o trabalho docente obrigatoriamente precisa considerar as diferenças individuais, ideia que vem ao encontro da concepção de escola inclusiva. O professor precisa modificar sua prática para oferecer oportunidades de aprendizagem aos indivíduos e não ao grupo como um todo. Embora o professor não seja o único responsável pelas mudanças necessárias no sistema educacional, sua atuação buscando a igualdade de oportunidades promove o movimento na escola pela mudança, tendo em vista, o atendimento das necessidades educacionais de todos.

Na próxima seção, ampliaremos a reflexão sobre a Educação Inclusiva considerando os alunos com deficiência que residem e estudam em escolas do campo. Como ponto de partida, faremos uma contextualização sobre a Educação do Campo e num segundo momento, discorreremos sobre a interface entre Educação Especial e Educação do Campo.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Tendo em vista a concepção de escola inclusiva, deve-se levar em consideração que ela não pode ser única, padronizada e normalizada. No caso de escolas localizadas em perímetro rural é primordial que a mesma esteja adequada à realidade sociocultural do contexto no qual está inserida, com o objetivo de proporcionar melhores condições para a aprendizagem.

O Brasil possui muita diversidade em inúmeros aspectos culturais, sociais, geográficos, étnicos, econômicos, religiosos, entre outros, o que influencia diretamente a clientela de alunos no nosso sistema educacional. Esta seção refere-se especificamente à diversidade dos indivíduos que moram em localidades rurais e estudam nas escolas do campo, que nos propicia uma análise focada na dicotomia urbano e rural e nos remete à concepção de que não é possível existir apenas um modelo de escola para atender as múltiplas variações do urbano e do rural. A realidade educacional do campo precisa levar em consideração a cultura camponesa, a sua trajetória de luta pela terra e a sua perspectiva de continuar nela de posse de conhecimentos mais científicos, tornando viável o sustento da família e a harmonia com o meio ambiente.

A Educação do Campo possui a mesma vertente da escola inclusiva, que considera o acesso ao conhecimento para todos independente da origem, condição social, deficiência, gênero, raça e da localização espacial em que o indivíduo reside. O espaço do campo possui muitas especificidades que a escola deve levar em consideração para que a educação de fato aconteça, proporcionando aos indivíduos camponeses o exercício prático do saber e consequente transformação da realidade.

A educação não acontece apenas de uma forma, a diversidade exige que tenhamos modelos educacionais diferenciados, como é o caso da realidade camponesa que possui uma característica própria de estrutura sociocultural e econômica diferenciada.

A relação com a terra é uma característica própria do homem do campo, para ele a terra é um elemento vital, não apenas o seu habitat. Neste item, percebemos uma diferença significativa entre o homem da cidade e o do campo. Esse último tem contato direto com a natureza, com elementos que não podem ser controlados pela mão humana. A terra cria as razões da maneira de ser e de viver desses povos, por isso, justifica-se a grande e forte luta pela terra.

Nesse contexto de lutas, a escola encontra-se no mesmo patamar que o labor físico, a educação torna-se um valor moral conquistado pelo esforço próprio. A escola é mais do que

um ato pedagógico de ensinar a ler e a escrever, ela é um valor social que colabora para a cidadania. De acordo com Leite (1999):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador. (LEITE, 1999, p.99)

De fato, a escola possui um núcleo central de ensinar conteúdo, transmitir história, valores e proporcionar uma visão ampla de mundo para os alunos. Tudo isso, precisa ser trabalhado a partir do contexto em que a escola é originada. No caso da educação do campo, o que lhe identifica é a luta pela terra, a relação harmoniosa do homem do campo com a natureza para permanecer na terra tirando o sustento da família e, também, a concepção de que a educação é um valor que promove desenvolvimento social. Não estamos colocando o urbano e o rural em posições de inferioridade e/ou superioridade, enxergarmos ambos como complementares e dependentes. Porém, historicamente, o campo foi visto como uma área inferior, por isso que se deu a luta intensa pela educação destes indivíduos na busca de igualdade de direitos. A seguir serão apresentados alguns marcos históricos e políticos sobre a Educação do Campo e, também, como se configura a interface com a modalidade de Educação Especial para atender as pessoas com deficiência que residem nesse segmento rural.

2.1. Trajetória Histórica e Marcos Políticos

Conforme Leite (1999) a República colocou a escolarização como propulsora do progresso, mas não houve, nesse período, uma política educacional destinada à população do campo. O comprometimento da elite era com o progresso urbano industrial. Somente por volta de 1910 a 1920 é que houve uma preocupação com a educação rural, devido ao movimento migratório. Os rurícolas deixaram o campo em busca das áreas industrializadas. Então, surge o Ruralismo Pedagógico que pretendia promover a fixação do homem no campo, que na verdade, estava mascarando a preocupação das consequências do esvaziamento do campo para o meio urbano, o que poderia gerar problemas sociais. No Estado Novo (1930-1945) o processo escolar rural não teve modificações. A escolarização estava voltada para a capacitação profissional.

Ainda segundo Leite (1999), em 1956 foi criada a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR) que teve como primeiro objetivo combater a carência, subnutrição, doenças e ignorância dos grupos empobrecidos que compunham a sociedade rural. A visão era de que a população do campo era extremamente carente, por isso

deveria ser assistida e protegida. Também nessa década, destaca-se a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR) que tiveram projetos para preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas. Apesar de todas estas ações, nesse período, inicia-se o êxodo rural.

A escola rural da década de 1950 foi condicionada pelas intenções capitalistas. O capitalismo conduz o homem dentro do processo produtivo de modo a viabilizar as prioridades do capital, temos então, uma educação totalmente elitista, a qual deixava a educação do campo em planos inferiores.

Os grupos sociais buscam na escolarização um meio de libertação, de desenvolvimento, de transformação da realidade, por isso que lutam pela educação. De acordo com Leite (1999):

Na realidade, o modelo escolar brasileiro evidencia fielmente as forças sociais existentes em nosso grupo humano, que, entre tantos meios, buscam, na educação e no processo escolar formar, o veículo condutor de seus anseios e o caminho para a superação de deficiências impostas pela realidade circundante. Ou seja, se para alguns grupos a escolaridade é meio de manutenção do status quo, para outros é processo de independência sócio-cultural, política e econômica. (LEITE, 1999, p.38)

Podemos afirmar que a população do campo busca na educação conhecimentos para melhorar sua condição de vida e transformar sua realidade. Estamos percebendo pelos marcos históricos que esse direito à escola sempre ficou em segundo plano, em favor da elite urbana.

Leite (1999) ainda complementa que, em 1960, houve uma grande crise no campo com a queda da produção agrícola e o êxodo rural em massa. Os agentes causadores desse êxodo foram o precário atendimento social no campo, envolvendo saúde, educação e habitação e a criação do Estatuto do Trabalhador Rural aprovado em 1962, que estendia aos trabalhadores rurais os mesmos benefícios dos urbanos. A partir deste Estatuto, o empregador rural começou a dispensar os empregados para não ter que arcar com as responsabilidades jurídicas de empregador. Isso potencializou o aumento da população nas periferias e também o empobrecimento da população campesina.

Ainda de acordo com Leite (1999), durante o contexto militar (1964 – 1985) a educação ficou focada no ensino técnico, o processo educativo tanto rural quanto urbano aparece como instrumento de capacitação do cidadão e sua inserção no mercado de trabalho. Nesse período houve o aumento de crédito agrícola na tentativa de colocar o homem do campo na dinâmica do mercado para aumentar a produtividade, por isso foi oferecida capacitação técnica para a produção agrícola moderna.

O processo de modernização agrícola e a aplicação de processos técnicos disseminados pela educação no meio rural contribuíram para o aumento do deslocamento dos sujeitos para as áreas urbanas.

Ainda nesse período do contexto militar, com base no método Paulo Freire, várias comunidades rurais desenvolveram a educação com o apoio de grupos progressistas, com o enfoque de conscientizar o cidadão sobre o capitalismo exploratório. O método de alfabetização para adultos de Paulo Freire leva em consideração o vocabulário significativo aos populares, além disso, é considerado um ato político. Segundo Freire (1989):

Inicialmente me parece interesse afirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1989, p.13)

Como um ato político, a alfabetização é um meio para conscientizar as camadas populares dos seus direitos, contra as políticas de exploração impostas pelo capitalismo.

Dando sequência à trajetória da Educação do Campo, podemos citar a promulgação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que estruturou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações e nem forneceu indícios para uma política voltada para a população camponesa.

De acordo com Leite (1999) a escola no campo será apenas um arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e, sim, a formação de instrumentos de produção. Negar a escola é também negar a cidadania, a participação social, política, cultural e o acesso ao conhecimento.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que instituiu a responsabilidade do Estado e o direito de todos à Educação, foi legitimada por meio das lutas dos movimentos sociais para conquistar os direitos que, historicamente, foram negados. Quando descreve a igualdade de acesso, permanência e padrão de qualidade (Artigo 206), a constituição está garantindo o direito, que na prática foi conquistado por meio de lutas sociais pelos povos do campo e ainda precisa ser garantido no tocante ao padrão de qualidade.

Em continuidade ao avanço legal em relação à garantia de direitos educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96 (BRASIL, 1996) apresenta no seu artigo 28 orientações para a escola do campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Consideramos um marco importante para a educação do campo a LDB prescrever a especificidade dessa população, necessitando de conteúdos curriculares, metodologias e adequação do calendário de acordo com as condições existentes na região rural. Antes disso, os governos e os documentos legais nem citavam a existência dessa população, como se eles fossem invisíveis para as políticas públicas. Por outro lado, há um silêncio na LDB sobre a continuidade dos estudos no ensino médio e superior para essa população.

Após a LDB, a inserção da Educação do Campo na Política Nacional, efetivamente, teve início por meio da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia-GO no ano de 1998.

Até então, as políticas educacionais nos Parâmetros Curriculares e no Plano Nacional de Educação não consideravam a questão da educação dos povos do campo, mas sim, traziam a questão de adaptar os conteúdos e o material didático às condições de vida do meio rural. Considerava-se a ideia de um modelo educacional único, o qual deveria ser adaptado aos diferentes (indígenas, camponeses, pessoas com deficiência).

O movimento social que impulsionou a garantia do direito à educação para os povos do campo foi uma luta que envolveu direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação. O campo precisa deixar de ser visto como lugar arcaico de atraso, onde existe apenas uma escola com infraestrutura precária, com uma professora desqualificada e uma massa de analfabetos. Esta situação precisa ser revertida.

A I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foi uma mobilização que defendeu uma educação com conteúdos e metodologias específicos para o campo. O propulsor desta conferência foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). O objetivo da conferência era conseguir políticas públicas para o desenvolvimento do campo com educação básica adequada, voltada aos interesses da vida no campo.

O MST encabeçou a educação do Campo, este movimento social busca uma nova forma de educar os trabalhadores do campo objetivando conteúdos específicos para o meio rural, considerando as particularidades de tempo, espaço, meio ambiente, maneira de viver, além da busca pela fixação do homem no campo. A luta é da terra e da educação.

Após a Conferência foi constituída a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, com sede em Brasília. E uma das conquistas foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) (BRASIL 2001; 2002). Outra conquista foi que, a partir de 2003, iniciou no Ministério da Educação (MEC) um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, com a participação de representantes de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo.

A educação do campo envolve de acordo com a Resolução 2/2008, as seguintes populações:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008c, p.1)

A garantia dos direitos desses grupos foi possível por meio de uma longa e tensa caminhada dos movimentos sociais para colocar a Educação do Campo na agenda de políticas públicas. É preciso garantir o acesso universal à educação. Como coloca Caldart (2004b):

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratado como serviço e nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (CALDART, 2004b, p.26)

Este direito universal não é somente a presença de todos na escola como se ela fosse um serviço para produzir indicadores estatísticos de matrículas. É preciso ter qualidade para formar pessoas capacitadas com consciência crítica para continuar lutando pelos seus direitos.

A Educação do Campo não pode estar atrelada às necessidades e demandas do mercado. As políticas públicas priorizam a escolarização que demanda mais qualificação. Com a expansão do agronegócio e a modernização do campo, está sendo necessária mais

qualificação. Isto não justifica a Política, porque esse sistema acaba expulsando os trabalhadores do campo e a luta é sempre pela permanência na terra.

O avanço do capitalismo que prioriza a monocultura exportadora no campo é um processo excludente, no qual muitos camponeses vão para as cidades. As lutas sociais possuem um papel importante de transformar latifúndios em assentamentos, trabalhando com a agricultura familiar que também pode gerar renda e ser sustentável, estando em harmonia com o meio ambiente.

A Educação do Campo é fruto da luta dos movimentos sociais, por isso, ela deve levar em conta os interesses e o desenvolvimento sociocultural e econômico destas populações que residem no campo. A escola precisa estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do trabalhador do campo, ela não pode ser tratada como um resíduo do sistema educacional brasileiro.

É preciso superar a dicotomia da cidade versus campo, nenhum lugar é melhor do que outro, na verdade o campo complementa o urbano e vice versa. Devemos superar a visão de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano. O progresso não pode ser medido pela diminuição da população rural.

Caldart (2008) coloca que a educação do campo deve ser pensada sempre na tríade Campo, Política Pública e Educação:

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. (CALDART, 2008, p. 72)

Na verdade, está embutida no projeto de Educação do Campo, a luta social pela Reforma Agrária e a agricultura familiar, com vistas a combater o latifúndio e o agronegócio do sistema capitalista. E também, a luta pelo direito ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente. Os sujeitos do campo não são inferiores, lutam por uma nova concepção de campo, na qual haja transformação social, respeito pela diversidade e garantia de direitos.

A mudança na Política aconteceu quando a educação foi colocada no âmbito do direito e dever do Estado. Como coloca Arroyo (2004):

A lição a aprender é que somente a colocação da educação dos povos do campo no terreno dos direitos poderá significar uma garantia de um trato público. Poderá afirmar a autonomia da educação em relação a qualquer troca política e a lógica da mercadoria. Afirmar a igualdade dos direitos humanos independente de toda diversidade inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar os direitos. (ARROYO, 2004, p. 101-102).

O direito é universal, independente da condição social. O Estado precisa universalizar os direitos que vão se materializar por meio das políticas públicas. Diante disso, devemos também pensar que nesse segmento territorial existem pessoas com deficiência que também precisam ter os seus direitos garantidos, levando em consideração as particularidades e dificuldades que a condição territorial impõe ao seu desenvolvimento. Assim sendo, não podemos ter políticas generalistas. Posteriormente, discutiremos como a Educação Especial se relaciona com a Educação do Campo, analisando a legislação, a produção científica e as consonâncias e dissonâncias entre estas duas áreas.

2.2. Educação do Campo e a Educação Especial

2.2.1. Legislação e produção científica

Como uma política federal para todo o sistema de ensino, o AEE abrange a educação do campo que, segundo a Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008c) destina-se ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) traz a questão de olhar de modo particular para as pessoas com deficiência inseridas nas diversas comunidades ou grupos sociais:

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 Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008c, p.1) referente a políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, afirma:

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

Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Como podemos observar, a legislação garante que as pessoas com deficiências residentes em área rural tenham acesso à escola e aos serviços de apoio à inclusão escolar, respeitando suas diferenças socioculturais.

Vale lembrar que essas duas áreas da educação tiveram um histórico de desatenção e exclusão, mesmo sendo considerado um direito social ele foi negado por muitas gerações. No caso das pessoas com deficiência, a segregação ocorreu devido a um olhar de incapacidade destes sujeitos e, no caso da população do campo, o desinteresse foi causado pela visão do campo como um lugar arcaico, de atraso, onde não aconteceria o desenvolvimento.

Outra particularidade que envolve Educação Especial e Educação do Campo é a ausência de produção de conhecimento na área. Como comentado por Caiado (2011):

Assim, o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na educação do campo nos coloca mais um grande desafio. Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo. (CAIADO, 2011a, p.103)

Para compor o corpo teórico desta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico no período dos últimos cinco anos, de 2008 a 2013, que confirma o silêncio da produção científica sobre Educação Especial e Educação do Campo. As buscas foram feitas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Domínio Público, no Banco de Teses da USP, no Banco de Teses da Unesp (Cathedra), no Scientific Electronic Library Online - Scielo, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), nos Anais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial de Santa Maria.

No Banco de Teses da CAPES, com os descritores AEE e escola do campo foram encontrados 20 registros, dos quais apenas um trabalho foi pertinente ao tema da pesquisa, que se refere a uma tese (ANTUNES, 2012), a qual procura compreender o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida e da percepção que eles têm da escola, a pesquisa foi realizada em uma escola do campo do

município de Teresópolis no estado do Rio de Janeiro. Os demais trabalhos foram descartados porque não têm relação direta com o objeto de estudo a ser pesquisado.

Ainda na CAPES, com os descritores Educação Especial e Educação do Campo ou AEE e Educação do Campo foram encontrados 163 registros, dos quais apenas dois foram pertinentes. O primeiro é uma dissertação (MARCOCCIA, 2011) que busca compreender a educação especial vivenciada pelas escolas estaduais do campo do Estado do Paraná, comparando a realidade com as normas e recomendações da legislação. A outra dissertação (SOUZA, 2012) que faz um mapeamento dos índices de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo no estado do Paraná.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os descritores Educação do Campo e Educação Especial foram encontrados 500 registros, dos quais dois são pertinentes, que se referem aos trabalhos já citados na pesquisa da CAPES. Os outros trabalhos foram descartados porque eram específicos da área de Educação Especial, alguns utilizavam a palavra campo como tema, área, o campo de estudo sobre algo. Com os descritores Educação Rural e Educação Inclusiva ou Educação do Campo e Educação Inclusiva, nenhum resultado foi encontrado.

Partindo para o site do Domínio Público os descritores foram combinados de várias formas, Educação do Campo e Educação Especial; Educação Rural e Educação Especial; Educação Rural e Educação Inclusiva; AEE e Escola do Campo; AEE e Educação do Campo. Nenhuma destas combinações resultou em trabalhos.

No Banco de Teses da USP, no Banco Cathedra da Unesp e no Scielo, com as mesmas combinações realizadas no site do Domínio Público, também não foi localizado nenhum trabalho.

No site do INEP, foram encontradas três publicações sobre as estatísticas educacionais da escola do campo, que são intituladas na sequência: Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007), Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2005) e Educação no Campo (2011).

Nos Anais da ANPED de 2011, 2012 e 2013, analisando o GT15 de Educação Especial não detectou nenhum trabalho. No GT03 de Movimentos Sociais, em 2011 foi encontrado um trabalho da Patrícia Marcoccia intitulado Educação do Campo e Educação Especial: Interfaces e suas implicações na realidade das escolas públicas do campo.

Na Revista Brasileira de Educação Especial foi localizado o artigo de Caiado e Meletti (2011a) que aborda o silêncio na produção de conhecimento sobre educação especial e educação do campo no GT15 e também o trabalho de Sá e Bruno (2012) sobre deficiência

visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região de Grande Dourado/MS.

Por fim, na Revista de Educação Especial de Santa Maria não foi encontrado nenhum trabalho referente à área.

O Quadro 1 apresenta um resumo do levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa.

Quadro 1 – Resumo do levantamento bibliográfico

Local da Busca	Quantidade de trabalhos encontrados com descritores	Quantidade de Trabalhos sobre Educação do Campo e Educação Especial
Banco de Teses da Capes	183	3
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	500	2
Domínio Público	0	0
Banco de Teses da USP	0	0
Banco de Teses da UNESP	0	0
Scielo	0	0
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais	3 publicações	0
Anais da ANPED	Todas as Publicações de 2008 a 2013	1
Revista Brasileira de Educação Especial	Todas as Publicações de 2008 a 2013	2
Revista de Educação Especial de Santa Maria	Todas as Publicações de 2008 a 2013	0
TOTAL		8

Fonte: Elaboração própria.

Diante deste levantamento, confirma-se o silêncio relativo à produção de conhecimento nesta área. Corroboram para este fato Caiado e Meletti (2011b, p. 175) quando afirmam que “os poucos trabalhos encontrados em meio à produção científica em educação, divulgada no país nos últimos anos, mostram o quanto estamos longe de pensar a educação especial como um direito universal”.

2.2.2. Consonâncias e dissonâncias entre Educação Especial e Educação do Campo.

A proposta, neste momento, é de uma reflexão sobre como estas duas modalidades de educação, a especial e a do campo, compartilham aspectos muito próximos em relação a sua história e constituição. Por outro lado, será mostrada a distância que separa uma da outra. A Educação Especial tem avançado em termos de políticas públicas, mas este avanço parece não

atingir a Educação do Campo. É como se não existissem pessoas com deficiência nas comunidades quilombolas, caiçaras, indígenas, ribeirinhos, agricultores familiares, acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, entre outros.

Iniciemos com os aspectos consonantes. Em primeiro lugar estas duas áreas tiveram seus direitos negligenciados historicamente, que começaram a se modificar a partir da universalização dos direitos com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Em segundo lugar apesar das lutas e a garantia de direitos na legislação, ainda existem muitos problemas de implantação e cumprimento das leis, os quais precisam ser sanados. Em terceiro lugar, os sujeitos dessas duas áreas possuem especificidades que precisam ser levadas em consideração dentro do processo educativo. Como coloca Piosevan (2006):

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, como vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade.

Ao processo de expansão dos direitos humanos, soma-se o processo de especificação de sujeitos de direitos. (PIOSEVAN, 2006, p. 26)

Os indivíduos com deficiência que residem em regiões rurais são duplamente vulneráveis, pelo lugar onde vivem e pela condição imposta por sua deficiência. Desta forma, as políticas não podem ser apenas universalistas, elas precisam garantir o atendimento às especificidades, considerando as diferenças. Neste sentido, ainda precisamos fazer aparecer nos documentos oficiais da Educação do Campo a existência dos indivíduos com deficiência, para garantir seus direitos peculiares.

O último documento referente às políticas de Educação do Campo é o Decreto n. 7.352/2010 (BRASIL, 2010b) que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Analisando esse documento, é possível perceber a ampliação dos direitos que começou restringindo-se somente à Educação Básica. Ele inclui a oferta de Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos com qualificação voltada ao desenvolvimento sustentável do campo e o acesso ao ensino superior. (Artigo 4º).

Outro aspecto positivo é que ele trata da garantia de infraestrutura para as escolas e também de transporte que respeite as peculiaridades regionais. Juntamente, prescreve sobre a Formação de Professores para atuar com as especificidades das populações do campo.

Como negativo, podemos citar a ausência da modalidade de Educação Especial. A impressão que temos é que, nestas regiões não há pessoas com deficiência que necessitem de escola e de atendimento especializado. As escolas do campo precisam estar preparadas para

atender o público alvo da Educação Especial, conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014a), nos seus itens referentes à Educação do Campo, coloca a importância de considerar as necessidades específicas das populações do campo assegurando equidade educacional.

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 1 (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; (BRASIL, 2014a, p. 03)

A equidade contempla o conceito de que pessoas diferentes têm necessidades diferentes, por isso as diferenças precisam ser respeitadas para garantir o direito. E este conceito se aplica tanto às populações do campo como às pessoas com deficiência.

A meta quatro do PNE, é referente à Educação Especial:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014a, p. 06)

E como uma das estratégias, temos a necessidade de implantar Salas de Recursos Multifuncionais e realizar a formação de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (BRASIL, 2014a, p. 06)

De fato, isso precisa acontecer para garantir que as pessoas com deficiência que vivem em outras regiões com particularidades tenham acesso à educação e aos atendimentos

especializados de saúde. Esses sujeitos não podem mais viver isolados da sociedade e invisíveis para as políticas públicas.

Em relação aos aspectos dissonantes entre uma modalidade e outra, percebemos que as legislações pouco citam a necessidade de interface entre ambas. Também como colocam Caiado e Meletti (2011a) o silêncio sobre como vivem as pessoas com deficiência no campo é revelado pela ausência e produção científica na área.

Alguns indicadores educacionais da educação especial no campo também mostram a dimensão deste distanciamento entre as áreas. Caiado e Meletti (2011b) analisaram por meio dos microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo INEP, as matrículas dos alunos que vivem no campo no Estado de São Paulo no período de 2007 a 2010. Deste estudo, queremos destacar duas tabelas:

Tabela 1 - Matrículas de alunos que vivem no campo por tipo de deficiência no estado de São Paulo (2007/2010)

Ano	Cegueira	%	Surdez	%	DF	%	DI	%	Total	%
2007	35	1,04	209	6,22	316	9,41	2 795	83,30	3 355	100
2008	40	0,81	245	4,98	443	9,01	4 185	85,18	4 913	100
2009	58	0,74	332	4,24	690	8,83	6 732	86,17	7 812	100
2010	68	0,70	366	3,78	1 167	12,05	8 081	83,46	9 682	100

Fonte: CAIADO; MELETTI, 2011b, p.180.

Tabela 2 - Matrículas de alunos que vivem e estudam no campo por tipo de deficiência no estado de São Paulo (2007/2010)

Ano	Cegueira	%	Surdez	%	DF	%	DI	%	Total	%
2007	11	2,47	48	10,81	77	17,34	308	69,36	444	100
2008	10	1,47	48	7,09	102	15,06	517	76,36	677	100
2009	10	0,93	52	4,87	178	16,68	827	77,50	1 067	100
2010	8	0,60	61	4,57	222	16,65	1 042	78,16	1 333	100

Fonte: CAIADO; MELETTI, 2011b, p.181.

Ao compararmos as duas tabelas, podemos observar que do total de alunos que vivem no campo, temos um número reduzido daqueles que estudam no campo. Por exemplo, no ano de 2010, na Tabela 1, temos um total de 9682 matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo, desse número apenas 1333, frequentam a escola no campo como vemos na Tabela 2. E se olharmos os dados dos anos anteriores, o mesmo ocorre. Se esses alunos estão tendo que procurar escolas fora do campo é porque as escolas do campo não possuem estrutura para atendê-los. Percebemos então, a distância que existe entre Educação do Campo e Educação Especial e, quando esses alunos com deficiência são recebidos em escolas urbanas, existe

duplamente o conflito de identidade ocasionado pela diferença da deficiência e do contexto social e territorial.

Na próxima seção, iremos elucidar os conceitos de identidade e diferença na constituição da deficiência, tendo em vista uma abordagem social e a implicação desses conceitos na produção da deficiência intelectual na população do campo.

3. ABORDAGEM SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

O histórico da Educação Especial, até chegar à recente concepção de Educação Inclusiva, sempre foi acompanhado do conceito da diferença. O indivíduo considerado diferente do padrão estabelecido pela normalidade era excluído da sociedade. No decorrer de séculos, esse conceito se modificou surgindo políticas públicas e ações para reconhecer o direito desses indivíduos, que é sempre anterior a sua condição de diferença.

A escola inclusiva, com esta mudança, precisa dar uma resposta promissora e adequada em vista da diversidade. De acordo com Carneiro (2011):

Neste contexto, a escola como um segmento social que é ao mesmo tempo individual e coletivo, se mostra ao menos em tese, diante do desafio de desconstruir representações estabelecidas sobre o outro diferente e construir novas representações a partir do reconhecimento e valorização desse outro que diferente em características individuais é igual em direito e deveres. (CARNEIRO, 2011, p. 41)

A propósito de desconstruir representações e criar novas sobre o outro diferente que, na nossa análise, é o indivíduo com deficiência, elucidaremos, com o apoio da Sociologia, os conceitos de identidade e diferença para relacioná-los ao olhar da deficiência, ilustrando como ela foi socialmente construída por meio de uma resposta da sociedade sobre a diferença.

Quando se fala em deficiência registra-se que por séculos a concepção médica teve força exclusiva e é fato, também, que a medicina trouxe grandes contribuições na descoberta de muitas síndromes e assuntos referentes a ela, mas somente essa vertente não oportuniza a sociedade em vê-la sob aspectos positivos. Desse modo, verifica-se que são necessários estudos que tenham como questão a causa orgânica da deficiência, porém vê-la somente pela incapacidade não contribui em nada para a promoção das pessoas com deficiência. É preciso mudar a abordagem sobre a deficiência, considerando também a interpretação social.

3.1. Identidade e Diferença na constituição da Deficiência.

A identidade só existe a partir de algo que está fora dela, ou seja, outra identidade que difere dela. Assim, temos que ela é marcada pela diferença, a qual envolve negação e é sustentada pela exclusão, ou pertence a um grupo ou a outro. Como afirma Woodward (2012):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois não é oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2012 p. 40)

Temos, então, que a identidade e a diferença são indissociáveis, uma depende da outra. A marcação por meio dos sistemas simbólicos é uma produção social. Por exemplo, quando citamos a deficiência física, a cadeira de rodas é um símbolo que representa essa deficiência. Ou ainda, quando citamos o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e as pessoas que moram na zona rural, o pé vermelho é um símbolo da sua identidade que foi criado pela sociedade para marcar a diferença.

Outro autor que contribui com esta temática é Silva (2012) que problematiza a questão da identidade e da diferença, colocando também que existe uma relação de dependência entre elas, considerando que identidade é aquilo que se é, tem referência a si mesma. E a diferença é aquilo que o outro é, na verdade é uma negação de tudo que não faz parte da própria identidade. Nas palavras do autor:

[...] as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Dizer que ela é chinesa significa dizer que ela não é argentina, ela não é japonesa, etc., incluindo a afirmação de que ela não é brasileira, isto é, que ela não é o que sou. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras identidades). Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2012, p. 75)

Esta relação de interdependência também é apresentada por Veiga-Neto (2011, p.113) “se o normal depende do anormal para a sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência”. O normal definirá a norma e quem fará parte dela.

A constituição da identidade da pessoa com deficiência sempre foi produto da diferença porque a sociedade concebeu um ser como norma e as pessoas que não atendem a essa norma são marcadas por aquilo que não são. Diante disso, percebemos que esses dois conceitos são criados no contexto de relações culturais e sociais, através de atos de criação linguística:

Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são elementos da natureza, que não essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. (SILVA, 2012, p.76)

O modelo médico focado na incapacidade das condições biofísicas do indivíduo contribuiu bastante para criar a diferença, para criar a imagem do deficiente como um ser incapaz devido às suas limitações orgânicas. Por meio do modelo social, podemos ver a

deficiência como uma produção social, pois a limitação não está mais no indivíduo, mas na sociedade que não está organizada para lidar com as diferenças e isto causa desvantagem social.

Essa desvantagem pode expressar o desejo dos diferentes grupos da sociedade para garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. Onde há identidade e diferença existe uma relação de poder e a marca do poder é incluir ou excluir, que está totalmente ligada à normalização, onde uma identidade é eleita como parâmetro para avaliar as demais, que sempre recebem cargas negativas.

As cargas negativas podem ser criadas pela linguagem, quando as proposições são performativas, algumas sentenças descritivas podem ter este efeito:

Assim, por exemplo, uma sentença como 'João é pouco inteligente', embora pareça ser simplesmente descritiva, pode funcionar – em um sentido mais amplo – como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o 'fato' que supostamente apenas deveria descrevê-lo (SILVA, 2012, p.93).

A produção da identidade também deve ser olhada pelo lado performativo, aquilo que dizemos também contribui para reforçar uma identidade e não somente descrevê-la. É a repetição que caracteriza e cria uma identidade negativa.

Veiga-Neto (2011), a partir das contribuições de Michel Foucault utiliza os termos anormais para designar os grupos que a Modernidade cria e exclui. Muitas vezes, esse termo nos incomoda porque ele vem carregado de outros nomes e práticas negativas de exclusão. O autor coloca que o conceito de anormal está ligado a relações de poder que o grupo social estabelece, atribuindo uma marca:

A atribuição de uma marca – agora, construída a partir de critérios fundamentalmente econômicos, como capacidade de consumir, avaliada tanto pelo poder financeiro quanto pela competência/expertise para fazer as melhores escolhas – não propriamente a um corpo, mas a toda uma fração social para que, depois se diga que qualquer corpo dessa fração é normal ou anormal pelo simples fato de pertencer a tal fração. Isso equivale dizer que o critério de entrada não é mais o corpo (em sua morfologia e comportamento); o critério de entrada pode ser, também o grupo social ao qual esse corpo é visto como indissolúvelmente ligado. (VEIGA-NETO, 2011, p.107).

Percebemos o poder de dominação que o grupo se utiliza criando as identidades anormais. Nessa ideia vemos como a pessoa com deficiência é dominada pela sociedade moderna, fazendo com que tenha que lutar, constantemente, pelos seus direitos de participação.

As classes inclusivas, segundo Veiga-Neto (2011), colocam em ação a norma marcando a distinção entre normais e anormais:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. (VEIGA-NETO, 2011, p.110–111).

O nível cognitivo foi criado para marcar a distinção dentro da escola. Sabemos, por diversos estudos, sobre a existência das múltiplas inteligências, onde cada ser humano possui uma habilidade específica em determinada área que não necessariamente o cognitivo. Gardner (1994) contestou os testes psicométricos de QI (quociente intelectual) como única forma de avaliar a inteligência dos indivíduos. De acordo com ele “há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como inteligências humanas” (GARDNER, 1994, p.7). Esse autor defende a existência de inteligências múltiplas, entre elas, podemos citar a linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-sinestésica e as pessoais. Se a escola conseguisse identificar esta inclinação intelectual de cada indivíduo, poderia criar programas para desenvolver habilidades específicas ao invés de ficar marcando a diferença, seguindo o padrão na norma estabelecida.

Ao falar da diferença, Veiga-Neto (2011, p.117) diz que “trata-se do fato de que colocar todos os anormais num mesmo plano significa não atentar para as peculiaridades culturais que se estabelecem em cada grupo”. Diante disso, percebemos que é preciso se atentar para as diferenças, não podemos trabalhar num mesmo plano sem considerar as especificidades de cada ser humano.

Ferre (2001) recorre ao dicionário para mostrar a relação existente entre identidade, diferença e diversidade:

Pelo dicionário sabemos que a palavra ‘diferença’ significa a qualidade ou acidente pelo qual uma coisa se distingue de outra ou variedade entre coisas de uma mesma espécie e que ‘diversidade’ significa variedade, dessemelhança, diferença ou de distinta natureza, espécie, número ou figura. Vemos assim que o significado de ‘diferença e diversidade’ permite-nos distinguir o outro de um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é contrário do idêntico. Saberemos também olhando um dicionário que ‘identidade’ significa o fato de ser uma pessoa ou coisa a mesma que se

supõe ou se busca ou bem a circunstância de ser uma pessoa a que diz ser. (FERRE, 2001, p.195)

Ela coloca que devemos olhar além do significado preciso das palavras. Utiliza-se de um texto de Clarice Lispector que reflete que não somos o próprio nome, ele pertence ao que nos chamam:

Eu não sou meu nome; meu nome pertence àqueles que me chamam. Minha identidade me dão os outros, mas eu não sou essa identidade, pois se eles têm de dá-la a mim é porque eu, em mim mesma, por mim mesma, em minha intimidade, não a tenho. (FERRE, 2001, p.196)

A diferença nos afasta da identidade criada pelos outros:

Na verdade, a diferença, o desvio, a inclinação até o não idêntico, que conforma a intimidade de cada um, nos afasta da identidade que os outros nos dão e, no mais íntimo de cada qual, talvez todos saibamos que não somos ninguém. Não obstante, a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós. (FERRE, 2001, p.196)

O ser diferente causa grande perturbação na sociedade, porque lembra as próprias limitações. Não podemos limitar a identidade da pessoa com deficiência pelas características orgânicas.

Quando a autora discorre sobre a questão da diferença de gênero sexual, conclui que essa diferença não se resolve igualando-os, porque na verdade são dois. Fazendo um paralelo com as pessoas com deficiência percebemos que não é possível igualar todos, porque cada um tem diferenças que precisam ser respeitadas para garantir a igualdade de oportunidades.

Considerando a instituição escola, espaço este em que a pessoa com deficiência está inserida, não devemos pensar em um modelo único, mas sim em uma instituição que atenda às especificidades, contribuindo na construção da identidade que a promova positivamente dentro da sociedade. Acreditamos que não é possível levantar pontos e questionamentos sobre a constituição da pessoa com deficiência sem considerar essa totalidade/complexidade que é a sociedade e acreditamos no subsídio do enfoque social neste contexto.

3.2. Produção social da deficiência intelectual nas escolas do campo

Pesquisas recentes apontam o aumento de matrículas de alunos com deficiências em assentamentos rurais. Gonçalves (2014) apresenta a seguinte tabela em relação ao número de matrículas:

Tabela 3 - Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE e por tipo de deficiência na Educação Básica em escolas de assentamento no Brasil.

Ano	NEE	DV	DA	DF	DM
2009	2 485	798	278	306	920
2010	3 273	988	342	452	1 384
2011	4 912	1 246	527	661	2 326
2012	5 533	1 173	523	712	3 009

Fonte: GONÇALVES, 2014, p. 56

Queremos destacar que, em todos os anos, a matrícula mais incidente é a de Deficiência Intelectual. Reflitamos sobre como a escola classifica estes alunos e atribuem características para normalizar e marcar esta diferença dos normais e dos que possuem deficiência intelectual.

Defendemos a ideia de que dentro do contexto das escolas, a deficiência intelectual é uma produção social, porque a instituição escolar dentro da sua perspectiva acadêmica cria barreiras que limitam a participação destas pessoas naquele ambiente. A respeito das barreiras, Picollo e Mendes se baseiam nas ideias de Oliver, colocando:

Destarte, como aponta Oliver (1990), fundador e mais influente teórico deste modelo, qualquer que seja a natureza ou a causa da deficiência, os problemas principais enfrentados pelas pessoas deficientes residem na desativação do ambiente e das múltiplas barreiras insensíveis à diferença, a citar, barreiras atitudinais (relacionada à atitude das pessoas consideradas normais em relação aos deficientes, tais como o sentimento de caridade, dó, afastamento, etc.); barreiras econômicas (a pobreza, a discriminação no mercado de trabalho, a impossibilidade de autossustento, dentre outros); barreiras físicas (por exemplo, falta de transportes, prédios, cinemas e praças esportivas acessíveis, escolas adequadas); barreiras políticas (falta de uma legislação específica que combata a discriminação e que institua direitos inalienáveis como trabalho, lazer, educação, saúde, habitação). (PICOLLO; MENDES, 2012; p. 60)

É muito forte essa questão das barreiras insensíveis à diferença. As barreiras atitudinais impedem o real e profundo conhecimento deste outro que possui a deficiência intelectual. A classificação com esta nomenclatura já faz, muitas vezes, com que o professor não acredite no desenvolvimento deste indivíduo e não tente trabalhar com estratégias diferenciadas de ensino. Isto porque o foco da escola está somente nos alunos que apresentam

alto índice de aproveitamento nas atividades curriculares propostas, quem não está dentro deste grupo muitas vezes é deixado de lado e até classificado como deficiente intelectual.

Woodward (2012) afirma que todos são posicionados e também posicionamos a nós mesmos de acordo com os campos sociais nos quais estamos atuando. A escola como campo social cria expectativas de alunos normais, homogêneos, que aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo e isto contribui para criar a identidade do deficiente intelectual.

Nessa linha de pensamento, a deficiência não é mais vista como algo individual, centrado na pessoa. Ela é definida pela audiência em determinado contexto, como aponta Omote (1996):

A audiência, portanto, passa a se configurar com uma parte integrante e crítica do próprio fenômeno das deficiências. O estudo que focaliza somente o indivíduo deficiente dificilmente pode ser considerado um estudo da deficiência; pode sê-lo da patologia de que ele é portador. Esta patologia ou suas consequências somente adquirem o sentido de deficiência perante uma determinada audiência munida de um conjunto de critérios para julgar a adequação ou a inadequação de atributos e comportamentos, em função de expectativas normativas fortemente estabelecidas na coletividade, e para interpretar os atributos e comportamentos que não estão de conformidade com tais expectativas normativas. (OMOTE, 1996, p.130)

O ambiente escolar possui um vasto conjunto de critérios que julga os alunos que não atendem às expectativas estabelecidas. Este fato não se refere somente aos alunos que possuem alguma deficiência, ele abrange todos os alunos que desviam do padrão estabelecido por fatores sociais, emocionais e culturais. Trazendo para o foco desta pesquisa temos que, não é o indivíduo com deficiência que precisa se modificar e atingir o que é estabelecido pela norma, muito pelo contrário, a sociedade é que precisa se ajustar para incluir estes indivíduos, considerando a heterogeneidade.

Ainda no modelo social, temos que o capitalismo é o principal impeditivo ao progresso econômico e cultural das pessoas com deficiência (PICOLLO; MENDES, 2012). A capacidade de ser produtivo é que determina a oportunidade dentro da sociedade.

Pensando na interface com a Educação do Campo, temos a marca da deficiência e a marca do campo como impeditivos de produtividade, norma que foi imposta pela sociedade com vista a uma definição de poder. Silva (2012) comenta sobre a criação da identidade e as relações de poder:

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

mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2012, pg. 81)

A Educação Especial diante da audiência da homogeneidade busca sempre mostrar a capacidade dos indivíduos com deficiência e inseri-los na sociedade. A Educação do Campo busca igualdade no direito, defendendo que o campo não é um lugar arcaico e sem produtividade.

4. MÉTODO

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa e tem como procedimento metodológico o Estudo de Caso que descreve o objeto a partir de dados construídos por meio de questionários, observações, registro fotográfico e análise de documentos escolares.

De acordo com Ludke e André (1986), o Estudo de Caso permite mostrar a realidade com riqueza de detalhes, abrangendo diversas fontes de informações e entendendo os fenômenos objetivos e subjetivos, levando em consideração um universo de significados, valores e atitudes envolvidos no contexto pesquisado.

Na pesquisa qualitativa, na qual tudo ocorre naturalmente, o pesquisador tem contato direto e por um período longo com o ambiente e o contexto investigados. Os dados são, na sua maior parte, descritivos e a preocupação do pesquisador está em descrever o processo, deixando o produto final em segundo plano.

O estudo de caso é definido por Yin (2010) como uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Corroborando para esta definição Triviños (1987) quando afirma que este é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.

Considerando uma abordagem aplicável à educação, justificamos a escolha do estudo de caso para a nossa pesquisa tendo em vista que o AEE é um fenômeno contemporâneo e que necessita de profundidade de acordo com o contexto escolar que está inserido, principalmente porque este serviço, no nosso estudo, se efetiva em um contexto didático-pedagógico de escolas do campo, que como vimos, é um tema pouco explorado na nossa literatura.

Ludke e André (1986) colocam as características fundamentais do estudo de caso:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Analisando estas características, percebemos que elas convergem para o interesse desta pesquisa, uma vez que investigamos a organização do AEE no contexto de escolas do

campo, objetivando a descoberta de elementos que pudessem emergir dessa realidade específica, buscando revelar a multiplicidade de dimensões supostamente presentes nesta situação.

Este estudo de caso analisou o AEE de três escolas do campo pertencentes ao mesmo município. Assumimos esta realidade porque nas unidades selecionadas o sistema da Educação Especial segue o mesmo padrão por pertencer à mesma rede municipal. As especificidades de cada unidade foram salientadas sem nenhuma pretensão de comparação. Foram levadas em consideração características específicas de cada unidade, mas sempre focalizando o objetivo principal que é caracterizar o AEE nestas escolas do campo. Esta escolha baseia-se em Estudos Multicasos, porque “sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações”. (TRIVIÑOS, 1987, p.136)

Por fim, o último critério que justifica a nossa escolha é o fato do fenômeno estudado ser pouco investigado, assim sendo, o resultado final deste trabalho poderá ser conhecido por todos, permitindo reflexões e identificações de pontos que poderão ser foco de estudos posteriores.

Como técnicas para coleta de dados, de forma a responder os questionamentos da pesquisa, foram utilizados: observação, questionário e fotos.

A observação permite o contato real e natural com o objeto de estudo. Para Fortin (*apud* VILELAS, 2009, p.268) a observação é um processo que consiste em selecionar, provocar, registrar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objeto que se pretende estudar.

Ainda de acordo com Vilelas (2009), as modalidades de observação variam, devendo na maioria dos casos, observar os seguintes itens:

Lugar. Observar e descrever o espaço físico. Fotografar se for permitido. Fazer um plano do lugar (mapa ou planta) onde devem ser destacados os elementos relevantes da observação.

As pessoas. Descrever as pessoas no geral. O investigador deve focalizar-se nas pessoas que entram no estudo (o que fazem no seu espaço social. Padrão existente nas atividades que realizam).

Ação. Determinar as relações entre as pessoas ou grupos, para compreender os seus laços de comunicação e de relação interpessoal.

Descobrir. As particularidades dos grupos ou pessoas devem ser observadas e analisadas. (VILELAS, 2009, p.269 – 270)

Os itens descritos foram contemplados na observação desta pesquisa. Para tanto, utilizamos a observação participante, tendo em vista que a pesquisadora integra as unidades

escolares pertencentes a este estudo, desempenhando a função de professora do AEE na Sala de Recursos Multifuncional.

A propósito da observação participante, Vilelas (2009) coloca:

Na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a investigar e tem o papel de ator social, podendo assim ter acesso às perspectivas de outros seres humanos ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles. Assim, a participação tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequado ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenômeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem. (VILELAS, 2009, p.274).

Esta forma de observação participante é adequada, considerando que a pesquisadora é a protagonista do AEE e vivencia os problemas e situações desse contexto na sua forma natural e espontânea, sendo assim, “vivencia pessoalmente o acontecimento que analisa para melhor o possa entender, percebendo e agindo diligentemente, de acordo com as suas interpretações”. (VILELAS, 2009, p.279)

Em relação à outra técnica de coleta de dados utilizada, o questionário, segundo Vilelas (2009, p.287-288) “sua finalidade é obter, de maneira sistemática e ordenada, a informação acerca da população que se estuda, das variáveis que são objeto de estudo”.

Ainda de acordo com Vilelas (2009) a vantagem do questionário é a qualidade dos dados obtidos, pois se eliminam as possíveis distorções que a presença do entrevistador pode fazer, seja pelo modo de falar, de dirigir as respostas ou até mesmo pela sua presença física que pode inibir o entrevistado.

O questionário do tipo misto foi utilizado com o propósito de seguir uma ordem nas questões e dar a possibilidade de o participante complementar sua resposta de maneira espontânea. “Neste tipo de inquérito, as questões podem ser fechadas, mas dá-se a possibilidade de a resposta ser livre” (VILELAS, 2009, p.289).

Foi utilizado também o registro fotográfico do contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica do AEE. Conforme Wolff (2005), a fotografia produz um tipo de imagem que serve muito bem como mediadora da realidade: uma forma de capturar os objetos e tornar desnecessária a sua presença. Por ela, é possível conhecer lugares ou pessoas sem sair do lugar.

4.1 Local

Foram selecionadas as escolas do campo existentes no município localizado no interior do estado de São Paulo, região Sudeste. Esta cidade fica a 270 km da capital, possui aproximadamente 224 mil habitantes e tem três escolas do campo, sendo duas localizadas em Assentamentos Rurais e uma no Distrito que atende alunos de chácaras, sítios e assentamento próximo.

De acordo com o Plano Municipal de Educação 2015-2025 (ARARAQUARA, 2015) atualmente, no tocante à Educação Infantil, o município possui 40 unidades de Centro de Recreação, que atendem crianças de zero a cinco anos, sendo 37 delas localizadas na área urbana e três nas áreas rurais.

Em relação ao Ensino Fundamental, existem 15 unidades, sendo uma destinada à Educação de Jovens e Adultos e as três unidades, já citadas, que estão localizadas no campo. A rede estadual é composta por 28 unidades de Ensino Fundamental.

Sobre a Educação Especial, o município possui duas escolas filantrópicas com atendimento exclusivo a pessoas com deficiência, que são: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação de Atendimento Educacional Especializado (AAEE). Todas as escolas municipais e estaduais atendem os alunos com deficiência, oferecendo o AEE nas Salas de Recursos.

O Programa de Educação Especial possui um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) que atende no turno inverso da escola os alunos com deficiência da Educação Infantil, bem como os alunos com Deficiência Auditiva, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental. O CAEE possui sete salas de recursos multifuncionais. Todas as escolas de Ensino Fundamental também possuem este serviço, totalizando 21 salas de recursos.

O Ensino Médio público está na responsabilidade do sistema estadual, constituído de 18 unidades.

4.2 Participantes

No ambiente da instituição escolar, os participantes foram 31 professores de ensino regular que trabalham em uma ou mais escolas do campo do município escolhido para a pesquisa e atuam em um ou vários dos três ciclos do Ensino Fundamental.

No contexto familiar, participaram 17 responsáveis pelos alunos que eram atendidos pelo serviço de AEE.

A pesquisadora também foi participante, tendo em vista que é a Professora de Educação Especial atuante na Sala de Recursos Multifuncional das escolas selecionadas.

O delineamento do estudo envolveu sete etapas descritas a seguir.

4.3. Procedimentos Éticos

Inicialmente foi elaborado um ofício, com cópia do projeto, para a Secretaria Municipal de Educação do município onde se localizam as escolas, solicitando autorização para a coleta de dados da pesquisa.

Após autorização do município, o projeto foi encaminhado e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), localizada no Campus de Araraquara, por meio do site da Plataforma Brasil, vinculado ao Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Esse procedimento foi realizado para que os objetivos, procedimentos metodológicos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) fossem avaliados, conforme a resolução 466/2012. A aprovação do parecer substanciado do CEP ocorreu no dia 16/11/2014, sob o número 878.884.

Dando sequência, após as aprovações do município e do CEP, a gestão escolar de cada unidade foi comunicada para o agendamento das coletas de dados.

Cabe ressaltar que todos os participantes foram informados das etapas de pesquisa, da participação livre e voluntária e da liberdade de desistir durante todo o percurso. Para tanto, assinaram e receberam uma via do TCLE, que consta nos Apêndices A e B, sendo respectivamente, para professores e familiares.

É necessário afirmar que a identidade de todos os participantes foi preservada com sigilo total, bem como de cada unidade escolar, utilizando-se nomes fictícios para identificá-los no decorrer deste estudo.

4.4. Elaboração e validação dos questionários

Para a elaboração dos questionários de professores e familiares utilizamos o trabalho de Vilelas (2009) e também nos embasamos no questionário aplicado por Seara (2006) em sua dissertação de mestrado.

O primeiro questionário, direcionado aos professores da Sala Regular (Apêndice C), foi composto de questões mistas e teve como objetivo: coletar informações sobre a formação e atuação profissional dos participantes, indicar os fatores que os levaram a trabalhar na escola do campo, analisar como avaliam o processo de inclusão na escola do campo e, por fim, analisar como vislumbram sua prática pedagógica frente aos seus alunos matriculados no AEE. Condensamos, no Quadro 2, os assuntos tratados nesse questionário.

Quadro 2 – Assuntos x Questões pertencentes ao Questionário para Professores da Sala Regular

Assuntos	Seção / Questões relacionadas
Formação Inicial e Continuada	1.1
Atuação Profissional: tempo de serviço e unidades escolares que atua	1.2, questões A até F
Atuação Profissional: avaliação da assiduidade	1.2, questões G, H, I, J
Atuação Profissional: carga horária e número de alunos	1.2, questões K até O.
Razões, dificuldades e facilitadores do trabalho na Escola do Campo.	2, questões A e B
Familiaridade prévia com pessoas com deficiência	3, questão A
Avaliação do processo de inclusão na escola do Campo	3, questões B e G
Comparação processo de inclusão na escola urbana e na escola do campo	3, questões C, E, F e H
Redução do número de alunos por sala em vista da inclusão	3, questão D
Avaliação da SRM nas escolas do campo	3, questão I
Percepção da prática pedagógica em relação aos alunos	4, questão A
Temas tratados com a Professora de Educação Especial	4, questão B
Percepção da sala de aula em relação a necessidade de apoio	4, questão C
Percepção sobre o impacto da inclusão no trabalho do professor	4, questão D

Fonte: Elaboração própria.

O segundo questionário foi voltado aos familiares dos alunos que frequentam o AEE nas unidades escolares que fazem parte deste estudo (Apêndice D). Também composto de questões mistas, teve como objetivo: identificar a composição social e condições socioeconômicas dos participantes. Também teve como finalidade: identificar como os familiares avaliam o trabalho da escola, perceber o conhecimento que possuem acerca da deficiência e verificar quais são as perspectivas de futuro para seus filhos que participam do AEE. O Quadro 3, apresenta uma síntese dos assuntos abordados.

Quadro 3 – Assuntos x Questões pertencentes ao Questionário para Familiares

Assuntos	Seção / Questões relacionadas
Composição familiar, identificação do perfil dos pais e condições da moradia.	1
Grau de satisfação da família em relação à escola	2, Questão A
Percepção sobre o trabalho comunicativo entre Professora do AEE e Professores regulares	2, Questão B
Percepção acerca da deficiência	3, Questões A até H
Necessidade de atendimentos de saúde e as dificuldades	3, Questões I e K

para frequentar.	
Perspectivas de futuro para o filho que frequenta o AEE.	4, Questões A, B, F e G
Perspectivas de futuro em relação ao campo e a cidade	4, Questões C, D e E

Fonte: Elaboração própria.

Após a redação dos questionários, foi realizada uma validação por meio de uma prova preliminar com o objetivo de evidenciar falhas na elaboração das perguntas e avaliar o tempo para resposta. Para tanto, o questionário para professores foi aplicado em uma mestrande do mesmo programa de pós-graduação que atua como professora de Sala Regular em outro município da região. E o pré-teste do questionário para familiares foi aplicado em uma mãe que já teve seu filho matriculado no AEE e o mesmo concluiu o Ensino Fundamental.

Ambos os participantes da prova preliminar para validação dos questionários não fizeram parte da amostra de análise dos resultados.

4.5. Aplicação dos questionários

A aplicação dos questionários com os professores ocorreu no período de novembro a dezembro de 2014 e foi realizada no momento da Hora de Trabalho Pedagógico e Coletivo (HTPC). Na Escola A, os professores PI e PII realizam o HTPC no mesmo horário. Já na Escola B e C, os professores o fazem em horários e dias diferentes, havendo separação de PI e PII.

Em acordo com o Coordenador Pedagógico de cada unidade, foi agendada uma data e reservada uma hora desse momento para a aplicação do questionário. A pesquisadora explicou os objetivos e percursos da pesquisa e, tendo obtido o Termo de Consentimento dos participantes, entregou o questionário, ressaltando que as respostas eram individuais e, no caso de dúvidas, os professores poderiam chamar a pesquisadora a sua mesa para esclarecer.

Na Escola A, os professores não terminaram em uma hora, assim sendo, os questionários foram recolhidos e na semana seguinte puderam terminar durante o HTPC. Na Escola B e C, o tempo de uma hora foi suficiente para o preenchimento do questionário.

Tivemos alguns casos em que os Professores PII não participavam do HTPC na unidade, então eles ficaram com o questionário durante uma semana e depois o entregaram respondido.

A coleta de dados com os familiares ocorreu no período de fevereiro e março de 2015 e foi realizada no momento de renovação da matrícula no AEE.

Foram necessários dois meses para coletar todos estes dados porque muitas famílias não compareceram com apenas uma convocação, sendo necessário enviar de duas a três convocações.

Na Escola B, uma mãe não pode comparecer na escola porque estava sem meio de transporte e o ônibus que transporta os alunos não poderia esperá-la para fazer o retorno para o lote. Nesse caso, a pesquisadora solicitou que o transporte da creche a levasse até o lote para fazer a renovação da matrícula e a coleta de dados do questionário.

Nos dois questionários, há questões que envolvem um posicionamento sobre o AEE. A pesquisadora e aplicadora também é professora da Sala de Recursos Multifuncional nessas escolas. Esse fato facilitou muito a aceitação dos professores em participar da pesquisa, em consideração à profissional que atua na equipe. Também foi um momento importante em que os professores puderam refletir sobre o funcionamento da Educação Especial na unidade e apontar nos questionários sem nenhum melindre, tendo em vista a familiaridade com a pesquisadora e os objetivos especificados para a pesquisa.

Em relação aos pais, a dupla função também facilitou o trabalho porque já existe uma relação de confiança com a professora que atua na escola há anos. Os familiares sabem que podem apontar características positivas e negativas no trabalho, tendo em conta a melhora do serviço prestado para seus filhos.

4.6. Tabulação dos dados dos questionários

Os dados dos questionários foram tratados estatisticamente via informática. Para os dados de caracterização dos professores foram elaboradas tabelas com o percentual geral da amostra. E para as questões específicas de cada unidade escolar, como por exemplo, a avaliação da Sala de Recursos Multifuncional, foi realizada com o percentual relativo à amostra de cada escola.

No tocante à tabulação dos questionários dos familiares, todas as tabelas foram elaboradas com o percentual relativo à amostra de cada escola, com o objetivo de mostrar a realidade de cada contexto analisado.

4.7. Observação

Como pesquisadora participante, as observações ocorreram durante a própria prática de atuação no AEE, pelo período de novembro de 2014 até abril de 2015, considerando o intervalo de férias escolares. Ressalto que mesmo após o término das observações, continuo exercendo a função de Professora do AEE nas unidades pesquisadas.

As informações foram anotadas de forma pontual com uma breve descrição dos pontos mais relevantes. Além disso, a observação do ambiente físico e de algumas atividades da prática do AEE foi registrada por meio de fotos para favorecer a descrição e a visualização.

4.8. Pesquisa em outras fontes de informações

Para complementar as informações coletadas por meio dos instrumentos já mencionados, consultamos em cada unidade escolar o Projeto Político Pedagógico (PPP) com o objetivo de caracterizar melhor cada escola e verificar o que consta nele acerca da política de inclusão para os alunos com deficiência.

Também examinamos o arquivo morto em busca do Resumo Anual Escolar, no período de 2011 a 2015, com o intuito de coletar informações a respeito da quantidade de matrículas anuais na escola e na Sala de Recursos Multifuncional.

Conjuntamente, analisamos o caderno de registro de atividades que a pesquisadora participante elabora para cada aluno do AEE, no qual consta: o tipo de exercício e/ou atividades propostas em cada dia e as dificuldades e avanços apresentados, além do registro das demandas trazidas pelos alunos para serem trabalhadas no AEE. O objetivo desta análise foi identificar como ocorre a efetivação da prática do AEE nas unidades escolares do campo.

4.9. Análise dos Dados

Os dados coletados com os questionários, os registros com fotos das observações e as anotações provenientes das fontes de informações já citadas foram analisados segundo a perspectiva quanti qualitativa e sistematizados com a finalidade de formar categorias, as quais serão discutidas e apresentadas na próxima seção.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para responder como se organiza o AEE nas escolas do campo serão apresentados, nesta seção, os dados coletados referentes à observação e à aplicação dos questionários com professores e familiares. Inicialmente realizaremos a caracterização dos participantes para, em seguida, discutir os resultados, os quais foram organizados nos seguintes eixos temáticos:

- Estrutura, funcionamento e prática pedagógica da SRM nas Escolas do Campo;
- Produção Social da Deficiência Intelectual;
- A escola do Campo e os alunos com deficiência.

5.1. Quem somos: o contexto dos participantes

5.1.1. Professores

Participaram 31 professores de sala regular que atuavam nas escolas do campo selecionadas para a pesquisa. Dentre o total de professores, tivemos 14 participantes que eram Professores PI, que são os polivalentes que trabalham com os alunos do 1º ao 5º ano e 17 Professores PII, que são os especialistas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes ou Educação Física.

Na Escola A, o número total de professores era 15, dos quais 12 participaram. Uma professora não quis participar da pesquisa e os outros dois não foram convidados porque eram professores substitutos que atuavam no período integral e tinham assumido a sala há pouco tempo.

Na Escola B, o número total de professores era 14, dos quais nove participaram. Dois professores desta escola responderam o questionário em outra unidade porque trabalham em duas escolas do campo, dois professores não quiseram participar da pesquisa e uma não foi convidada, porque era professora da Educação Infantil que estava substituindo uma disciplina há pouco tempo.

Por fim, na Escola C, o número total de professores era 16, dos quais 10 participaram. Tivemos uma professora que não devolveu o questionário, três que se recusaram a participar da pesquisa, sendo que uma justificou que tinha muita caderneta para preencher, por isso não teria tempo e as outras duas justificaram estar há pouco tempo trabalhando em escola do campo, assim sendo, não teriam muito a contribuir. Também tivemos dois professores que

trabalham também na Escola A e outro na Escola B e já tinham respondido o questionário. A Tabela 4 resume essas informações de participantes por escola.

Tabela 4 - Professores participantes por escola

	No. Professores	No. Participantes	No. Recusantes	Não convidados	Respondeu em outra unidade
Escola A	15	12	01	02	00
Escola B	14	09	02	01	02
Escola C	16	10	04	00	02
Total	45	31	07	03	04

Fonte: Elaboração própria.

Nas Tabelas 5, 6, 7, 8 e 9 estão elencadas, respectivamente, a faixa etária, a formação acadêmica, a formação continuada, a relação da formação com a Educação Especial e a atuação profissional dos professores, com a distribuição percentual dessas características, considerando o total de participantes das três escolas.

Tabela 5 - Faixa etária dos professores

Faixa Etária	Número de Professores
20 a 30 anos	03
31 a 40 anos	16
41 a 50 anos	08
51 a 60 anos	03
Acima de 60	01
Total de Professores	31

Fonte: Elaboração própria.

Constata-se que a maior parte dos professores, 16 participantes, está na faixa etária entre 31 a 40 anos, seguido de uma parcela entre 41 a 50 anos (oito participantes). Vale destacar que há uma professora na faixa etária acima de 60 anos que ainda atua em uma escola do campo.

Tabela 6 - Formação acadêmica

Características		Nº Professores	Tipo de Instituição	
			Pública	Privada
			Nº Professores	Nº Professores
Ensino Médio *	Magistério	12	12	00
	Ensino Médio	22	16	06
Ensino	Pedagogia	15	09	06

Superior **	Letras	05	05	00
	História	03	00	03
	Matemática	01	01	00
	Educação Artística	02	00	02
	Geografia	01	01	00
	Educação Física	02	00	02
	Ciências Físicas e Biológicas	01	00	01
	Ciências da Natureza	01	00	01
	Ciências Sociais	01	01	00
	Direito	02	00	02
Pós Graduação ***	Lato Sensu	18	02	16
	Mestrado	05	06	01
	Doutorado	03	03	00
	Nenhuma	08	00	00
Total de Professores		31		

Fonte: Elaboração própria.

* três professores fizeram Magistério e Ensino Médio.

** três professores fizeram duas graduações

*** três professores possuem Mestrado e Doutorado

A propósito da formação acadêmica, queremos destacar que 18 professores possuem especialização Lato Sensu e cinco possuem Mestrado. Isto evidencia que os professores buscam se aprimorar nos conhecimentos específicos para desempenhar melhor a docência.

Tabela 7 - Formação continuada

Características da Formação		Nº de Professores
Frequência	Semanalmente	02
	Mensalmente	04
	Bimestralmente	17
	Semestralmente	04
	Anualmente	03
	Não realiza cursos	01
Forma de realização dos cursos	Na própria instituição que trabalha	24
	Recursos próprios	06
	Não realiza cursos	01
Total de Professores		31

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a formação continuada, os dados apontam que 17 professores a realizam com frequência bimestral e 24 deles responderam que o fazem na própria instituição em que trabalha. Durante a pesquisa, identificou-se que essa formação bimestral é oferecida pelo município em parceria com a instituição que forneceu o material didático apostilado. O conteúdo dessa formação é referente à utilização desse material apostilado.

A rede municipal deste município tem um papel importante na formação continuada dos professores, tendo em vista o elevado número de professores que, independente da frequência, sinalizou que realiza cursos somente na própria instituição. Isso demonstra a preocupação dessa rede municipal em promover a capacitação do corpo docente.

Tabela 8 - Relação da formação com a Educação Especial

Características da Formação		Nº de Professores
Ensino Superior contemplou conteúdo da Educação Especial	Sim	14
	Não	17
Realizou formação específica para Educação Inclusiva	Sim	11
	Não	20
Total de Professores		31

Fonte: Elaboração própria.

Constata-se que 17 professores não tiveram conteúdo específico de Educação Especial na sua formação inicial e 20 deles nem realizou formação específica para a Educação Inclusiva. Este dado nos sugere a necessidade de reformulação dos cursos de graduação que envolve licenciatura, com disciplinas obrigatórias que ofereçam subsídios e conhecimentos voltados à educação inclusiva.

Tabela 9 - Características da atuação profissional dos professores

Características da Atuação Profissional		Nº de Professores
Cargo Ocupado	Professor PI	14
	Professor PII	17
Situação Funcional	Efetivo	31
	Contrato Temporário	00
Tempo de Atuação na Educação	Até 5 anos	08
	Mais de 5 até 10 anos	05
	Mais de 10 até 15 anos	11
	Mais de 15 até 20 anos	02
Tempo de Atuação no município	Mais de 20 anos	05
	Até 5 anos	14
	Mais de 5 até 10 anos	06
	Mais de 10 até 15 anos	10
Tempo de Atuação na escola do campo	Mais de 15 até 20 anos	01
	Mais de 20 anos	00
	Até 5 anos	18
	Mais de 5 até 10 anos	05

	Mais de 10 até 15 anos	08
	Mais de 15 até 20 anos	00
	Mais de 20 anos	00
Horas Semanais que atua em sala de aula	Até 20 horas	04
	De 20 a 30 horas	12
	De 30 a 40 horas	10
	Acima de 40 horas	05
Total de Professores		31

Fonte: Elaboração própria.

Na atuação profissional dos participantes, nota-se que todos possuem vínculo efetivo com o município. A maior parte trabalha na educação há mais de 10 anos, e possui atuação na escola do campo até cinco anos, seguido de oito professores que trabalham em escola do campo entre 10 e 15 anos.

Na Tabela 10, apresentamos, por escola, a quantidade de alunos que cada professor tem, considerando todas as escolas em que atua, depois considerando somente a escola do campo e, por fim, as diferentes séries na qual estavam trabalhando no ano em que foi realizada a pesquisa.

Tabela 10 - Quantidade de alunos e série de atuação dos professores das escolas do campo.

Características		Escolas		
		Escola A (Nº de Professores)	Escola B (Nº de Professores)	Escola C (Nº de Professores)
Alunos em todas as escolas que atua.	Até 50	05	05	04
	De 51 a 100.	01	00	01
	De 101 a 150.	04	01	02
	De 151 a 200.	00	01	01
	De 201 a 250.	00	00	00
	De 251 a 300.	00	01	01
	De 301 a 350.	01	00	00
	De 351 a 400.	00	00	01
	Acima de 400.	01	01	00
Alunos somente nas escolas do campo	Até 10.	01	03	01
	De 10 a 20.	03	02	04
	De 20 a 30.	00	01	00
	De 30 a 40.	01	00	00
	De 40 a 50.	01	02	02
	De 50 a 60.	02	00	01
	De 60 a 70.	00	01	00
	De 70 a 80.	00	00	00
	De 80 a 90.	00	00	00
	De 90 a 100.	02	00	02
	De 101 a 150	02	00	00
Séries que atua na	1º Ano	03	01	02
	2º Ano	03	01	02

escola do campo	3º Ano	03	01	01
	4º Ano	04	02	02
	5º Ano	04	02	02
	6º Ano	07	04	06
	7º Ano	07	03	07
	8º Ano	07	04	05
	9º Ano	07	04	05
Total de Professores		12	09	10

Fonte: Elaboração própria.

Os professores que possuem menos alunos são os que trabalham com as séries iniciais do 1º ao 5º ano. Em contrapartida, os professores do 6º ao 9º ano têm várias turmas, desta forma, o número de alunos aumenta. Observam-se casos de professores que possuem mais de 400 alunos, são profissionais de trabalham mais de 40 horas na semana e possuem vínculo com a rede municipal e estadual.

5.1.2. Familiares

O número total de alunos matriculados no AEE das escolas pesquisadas é de 19. Participaram 17 responsáveis pelos alunos. Foram coletados dados de todas as famílias dos alunos do AEE das três escolas do campo. Na Escola A, tivemos sete participantes, considerando que um deles equivale por dois irmãos. Na Escola B, tivemos seis participantes e na Escola C foram quatro participantes, também considerando que um deles refere-se por dois irmãos que frequentam o AEE.

Nas Tabelas 11, 12, 13 e 14, estão elencadas, respectivamente, as características gerais das famílias, o perfil das mães/responsáveis, perfil dos pais/responsáveis e as condições de moradia com a distribuição percentual dessas características, agrupada por escola.

Tabela 11 - Características gerais das famílias dos alunos que frequentam o serviço de AEE

Características		Escolas		
		Escola A (Nº de Famílias)	Escola B (Nº de Famílias)	Escola C (Nº de Famílias)
Composição Familiar	Mãe e Pai	03	05	02
	Mãe e Padrasto	01	01	00
	Mãe	01	00	01
	Mãe e avós maternos	00	00	01
	Bisavó	01	00	00
	Avó	01	00	00
Número de irmãos	Nenhum	01	01	00
	1-3	04	04	04
	4-6	01	01	00

	7-9	01	00	00
Os pais possuem grau de parentesco entre si	Sim	01	00	00
	Não	06	06	04
Possui plano de saúde	Sim	01	00	00
	Não	06	06	04
Possui carro	Sim	02	05	03
	Não	05	01	01
Total de famílias		7	6	4

Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, nas três escolas, a composição familiar predominante é de pai e mãe, sendo três famílias na Escola A, cinco na Escola B e duas na Escola C.

O número de irmãos predominantes está na faixa de um a três, sendo quatro famílias na Escola A, B e C.

Na escola A, temos uma família na qual os pais possuem parentesco de primeiro grau, o que pode ser um indicativo para a causa de deficiência.

Em relação a plano de saúde, nas três escolas a maior parte das famílias não possui, sendo seis famílias na Escola A e B e quatro na Escola C.

Sobre possuir carro, que é uma questão relativamente importante devido à distância do assentamento em relação à cidade, temos que: na Escola A, cinco famílias não possuem carro, na Escola B, cinco possuem carro e na Escola C também temos três possuem carro para deslocamento.

As famílias que não possuem carro se locomovem com o transporte público. Nos três assentamentos pesquisados existe linha de ônibus municipal que faz o trajeto até a cidade, porém em horários limitados.

Tabela 12 - Perfil das mães/responsáveis dos alunos que frequentam o serviço de AEE

Características		Escolas		
		Escola A (Nº de Famílias)	Escola B (Nº de Famílias)	Escola C (Nº de Famílias)
Idade	20 a 30 anos	02	01	0
	31 a 40 anos	03	02	03
	41 a 50 anos	00	02	01
	51 a 60 anos	00	01	00
	Acima de 60 anos	02	00	00

Formação Escolar	Anos Iniciais Fundamental Incompleto	00	03	01
	Anos Iniciais Fundamental	03	02	01
	Anos Finais Fundamental Incompleto	01	01	00
	Anos Finais Fundamental	02	00	01
	Ensino Médio Incompleto	01	00	00
	Ensino Médio	00	00	01
	Ensino Superior	00	00	00
Sabe ler e escrever?	Sim	07	04	04
	Não	00	02	00
Profissão	Dona de Casa	05	05	01
	Agricultora	02	00	00
	Ajudante de Cozinha	00	00	01
	Diarista	00	01	02
Regime de Trabalho	CLT	00	00	01
	Autônomo	02	01	02
	Nenhum	05	05	01
Total de famílias		07	06	04

Fonte: Elaboração própria.

Na Escola A, todas as mães são alfabetizadas e cinco delas trabalham como dona de casa. Na Escola B, quatro são alfabetizadas e cinco são donas de casa. Já na Escola C, todas são alfabetizadas, sendo que duas trabalham como diarista, uma como ajudante de cozinha e uma como dona de casa.

Tabela 13 - Perfil dos pais dos alunos que frequentam o serviço de AEE

Características	Escolas			
	Escola A (No de Famílias)	Escola B (No de Famílias)	Escola C (No de Famílias)	
Idade	20 a 30 anos	02	00	00
	31 a 40 anos	02	01	01
	41 a 50 anos	02	01	02
	51 a 60 anos	00	03	00
	Acima de 60 anos	00	01	00
	Não informado	01	00	01
Formação	Anos Iniciais	00	03	00

Escolar	Fundamental Incompleto			
	Anos Iniciais Fundamental	02	02	02
	Anos Finais Fundamental Incompleto	00	00	01
	Anos Finais Fundamental	01	00	00
	Ensino Médio Incompleto	01	00	00
	Ensino Médio	02	00	00
	Ensino Superior	00	00	00
	Não informado	01	01	01
Sabe ler e escrever?	Sim	05	05	03
	Não	01	01	00
	Não informado	01	00	01
Profissão	Agricultor	03	02	00
	Pedreiro	01	02	00
	Desempregado	01	00	00
	Boia Fria	00	01	00
	Serviços Gerais	00	01	01
	Zelador	00	00	01
	Coletor de reciclados	00	00	01
	Não informado	02	00	01
Regime de Trabalho	CLT	00	01	02
	Autônomo	04	04	01
	Nenhum	02	01	00
	Não informado	01	00	01
Total de famílias		07	06	04

Fonte: Elaboração própria.

Nas três unidades, os pais são em sua maioria alfabetizados, sendo cinco na Escola A, cinco na Escola B e três na Escola C. Em relação ao trabalho, tivemos um índice pequeno dos pais que trabalham com a terra. Na escola A, somente três são agricultores. Na Escola B apenas dois e na Escola C não temos nenhum pai que trabalha na terra.

O fato de a família morar no campo e não trabalhar na terra nos suscita vários questionamentos em relação à forma como está sendo conduzida a questão da reforma agrária. Houve uma luta para conseguir a posse da terra e, depois, para sobreviver é necessário buscar

emprego na cidade? Não temos a pretensão de discutir este assunto, até porque não é o foco da pesquisa, mas queremos deixar o registro para futuros trabalhos. Relacionado ao nosso objetivo, diante deste dado, nos questionamos sobre a real necessidade de ter um trabalho diferenciado na escola, porque estas famílias possuem uma cultura urbana e não rural, na verdade elas só residem no campo.

Tabela 14 - Condições de moradia dos alunos que frequentam o serviço de AEE

Características		Escolas		
		Escola A (No de Famílias)	Escola B (No de Famílias)	Escola C (No de Famílias)
Cômodos	Sala	07	05	04
	Cozinha	07	06	04
	01 banheiro	06	06	03
	02 banheiros	01	00	01
	01 quarto	01	00	00
	02 quartos	05	04	02
	03 quartos	01	02	02
Condição	Própria	06	05	02
	Alugada	00	00	01
	Cedida	01	01	01
Energia Elétrica	Sim	07	06	04
	Não	00	00	00
Água encanada	Sim	07	04	02
	Não	00	02	02
Tratamento de esgoto	Sim	03	00	01
	Não	04	06	03
Vizinhos próximos	Sim	06	04	04
	Não	01	02	00
Tipo de comunicação	Telefone fixo	00	00	00
	Celular	07	06	03
	Inexistente	00	00	01
Total de famílias		07	06	04

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que na Escola B e C temos famílias que não possuem água encanada, elas utilizam água de poço.

O tratamento de esgoto também é precário, na Escola A somente três casas possuem o esgoto tratado. A maior parte, quatro famílias, utiliza fossa. Na Escola B, a realidade ainda é pior, nenhuma família possui esgoto tratado. E na Escola C, três delas também não possuem tratamento de esgoto.

Outra condição que temos que destacar é que dentre as famílias da Escola A, uma família não possui vizinhos próximos e na Escola B, duas delas também não têm vizinhos.

Por fim, o tipo de comunicação predominante nas famílias das três escolas é via celular, sendo para todas as casas na Escola A e B e para três casas na Escola C.

5.1.3. Pesquisadora Participante

O Quadro 4, apresenta uma síntese da caracterização da pesquisadora, considerando os mesmos itens abordados na caracterização dos professores.

Quadro 4 – Caracterização da pesquisadora participante

Faixa Etária	31 a 40 anos
Ensino Médio	Regular em instituição pública
Curso Superior	Pedagogia na FCL/ Unesp Campus Araraquara, conclusão em 2005
Disciplina que contemplou Educação Especial.	Eixo de Formação em Ensino de Deficientes Mentais
Pós Graduação	Lato Sensu Especialização em Educação Especial nas áreas das deficiências: mental, auditiva, visual e física, com ênfase em Deficiência Auditiva (FATECE), conclusão em 2011
Atuação Profissional	Professora PII – Especialista em Educação Especial, cargo efetivo
Tempo de atuação na educação	5 anos
Tempo de atuação no município	4 anos
Tempo de atuação em escolas do campo	4 anos

Fonte: Elaboração própria.

5.2. Estrutura, Funcionamento e Prática Pedagógica da SRM nas Escolas do Campo

Este eixo contemplará a caracterização das unidades selecionadas como local de pesquisa para coleta de dados. Em seguida, descreverá a estrutura física e o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional. Posteriormente, apresentará a prática pedagógica desenvolvida pela Professora do AEE, envolvendo as atividades pedagógicas, rotinas e dificuldades.

Para caracterizar as unidades, foi analisado o Projeto Político Pedagógico – PPP de cada escola. Todas as informações descritas constam nesse documento que foi analisado pela pesquisadora durante a coleta de dados.

A primeira é a Escola A que fica na Agrovila do Assentamento Bela Vista do Chibarro, a qual foi construída pela antiga Usina Tamoio, no ano de 1942. Anteriormente chamada de Comendador Pedro Morganti, atendia alunos de 1ª a 4ª série, conforme

nomenclatura utilizada naquele período. Se a população quisesse continuar os estudos, era necessário percorrer mais de 20 km até chegar numa instituição na cidade. Essa escola teve uma longa trajetória até alcançar seu modelo atual. Ainda no período que atendia até a 4ª série, houve uma tentativa de unificar as séries, tornando as salas bisseriadas, mas com a mobilização dos pais e da comunidade esta ideia foi interrompida, permanecendo as quatro séries.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) oficializou a desapropriação das terras da Usina na Bela Vista em 1989. A fazenda foi dividida em 176 lotes, os quais foram distribuídos entre 176 famílias. No período de reforma agrária, a escola não funcionou. Atualmente, o assentamento conta com 211 lotes, cerca de 260 famílias (aproximadamente 862 moradores). Houve ampliação no número de lotes porque as famílias começaram a dividir seus lotes. A administração desta área é feita pela Fundação Instituto de Terras (ITESP) e INCRA.

Além dos lotes, em torno da escola existe uma agrovila composta de 210 casas de alvenaria, uma casa sede (casarão), um posto de saúde, um salão (clube recreativo), uma Igreja católica, uma Igreja da congregação Cristã do Brasil, uma Igreja Assembleia de Deus, uma Igreja Adventista do 7º Dia, um campo de futebol, um terreirão para manifestações culturais comunitárias e o prédio escolar.

A economia local, na sua maioria, constitui-se pela agricultura e pecuária de subsistência, com plantações de milho, mandioca, hortaliças e soja.

No tocante à Educação Especial, o PPP desta unidade coloca o seguinte texto:

A educação especial será oferecida nas classes comuns de ensino regular para os/as educandos/as portadores de necessidades especiais (*sic*), com o apoio da professora itinerante e serviços especializados. Temos como princípio não só a inclusão de educandos/as com necessidades educacionais especiais em classes regulares, mas também a criação de condições para que todos/as, independentemente das condições sociais, étnicas, de gênero e ainda daqueles que revelam dificuldades de aprendizagem possam se beneficiar da escolaridade e finalizar com sucesso e alegria o ensino fundamental. (ARARAQUARA, 2014, p. 27-28)

A segunda unidade é a Escola B, que fica localizada no Assentamento Monte Alegre, sua área abrange os limites dos municípios de Araraquara, Matão e Motuca. Foi inaugurada em 12 de agosto de 2000.

A Fazenda Monte Alegre pertencia à empresa Ferrovia Paulista e Sociedade Anônima (Fepasa) que cultivava eucalipto. As primeiras famílias começaram a ocupar estas terras em 1984. O processo de reforma agrária ocorreu de 1980 a 1990 e a extensão territorial permitiu

que 196 famílias fossem assentadas. A fazenda contempla sete assentamentos, a sequência numérica está de acordo com o seu loteamento, ou seja, o Assentamento Monte Alegre 1 foi o primeiro a surgir, depois surgiram o 2, 3, 4, 5, 6 e 7 que, por pertencer ao Distrito de Silvânia em Matão, denomina-se Assentamento de Silvania. A extensão da fazenda contempla as cidades de Araraquara, Matão e Motuca, sendo que a maior parte pertence à primeira, inclusive a escola.

A escola fica localizada no assentamento seis, as terras foram loteadas em 1997 e sorteadas a famílias cadastradas no ITESP. No início, as famílias fizeram barracos nos lotes iluminados à luz de lampiões ou lamparinas e perfuraram poços e, dali, tiravam água para suas necessidades. Com as políticas públicas que permitiram as produções na terra, em 1999 começou a construção da escola. Antes, as crianças eram transportadas para as escolas periféricas. Atualmente, os assentados possuem casas de alvenaria, luz elétrica e tem produção agrícola e pecuária para garantir a subsistência.

A Escola B fica num ponto isolado. No entorno existe uma padaria da associação de mulheres do assentamento e alguns lotes. A agrovila fica localizada no assentamento três.

Sobre a Educação Especial, o PPP da Escola B apresenta o mesmo texto que citamos na Escola A.

Por último, a terceira é a Escola C, localizada no Distrito de Bueno de Andrada que pertence ao município no qual foi realizada a pesquisa. Esta unidade começou a funcionar juntamente com o Centro de Educação Recreativa - CER em 1998 no mesmo prédio. A escola era organizada por agrupamentos multisseriados, sendo uma turma de 1º e 2º ano e outra de 3º e 4º ano, esta configuração funcionou até o ano de 2002. A propósito da Educação Especial, o PPP apresenta o artigo 58 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e o artigo 29 da Resolução CNE/CEB nº4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a).

O marco de mudança significativa para estas três escolas ocorreu no ano de 2002, após a realização da I Conferência Municipal de Educação, intitulada “Educação para a Cidadania”, ocorrida em 2001. Nesta conferência foi apresentada a reivindicação de implementação de uma proposta pedagógica do campo, organizada pela Diretora em conjunto com a comunidade do Assentamento Bela Vista. No documento constava:

Desenvolvimento de um programa específico de formação continuada de educadores do campo;

A municipalização do ensino na escola Estadual “Prof. Hermínio Pagotto”, garantindo a efetivação de um ensino combinando a reflexão teórica com a atuação prática no campo e no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, visando à aquisição de conhecimentos da cultura cotidiana e

dos saberes acumulados historicamente voltados para a criação de habilidades e de formação e atitudes e valores, além do fortalecimento dos vínculos com a família e com a terra;

Implantação da Educação Infantil, através de Convênio com o Centro de Desenvolvimento Comunitário do Assentamento Bela Vista, condicionada aos trâmites legais e burocráticos;

Implantação de atendimento na rede municipal de ensino, da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, na Escola Estadual “Prof. Hermínio Pagotto”, a partir de 2002, com proposta especial voltada ao homem e à mulher do campo.

Implantação do Programa de Educação Complementar nos Assentamentos Bela Vista e Monte Alegre, através dos Centros de Desenvolvimento Comunitário, condicionada aos trâmites legais e burocráticos;

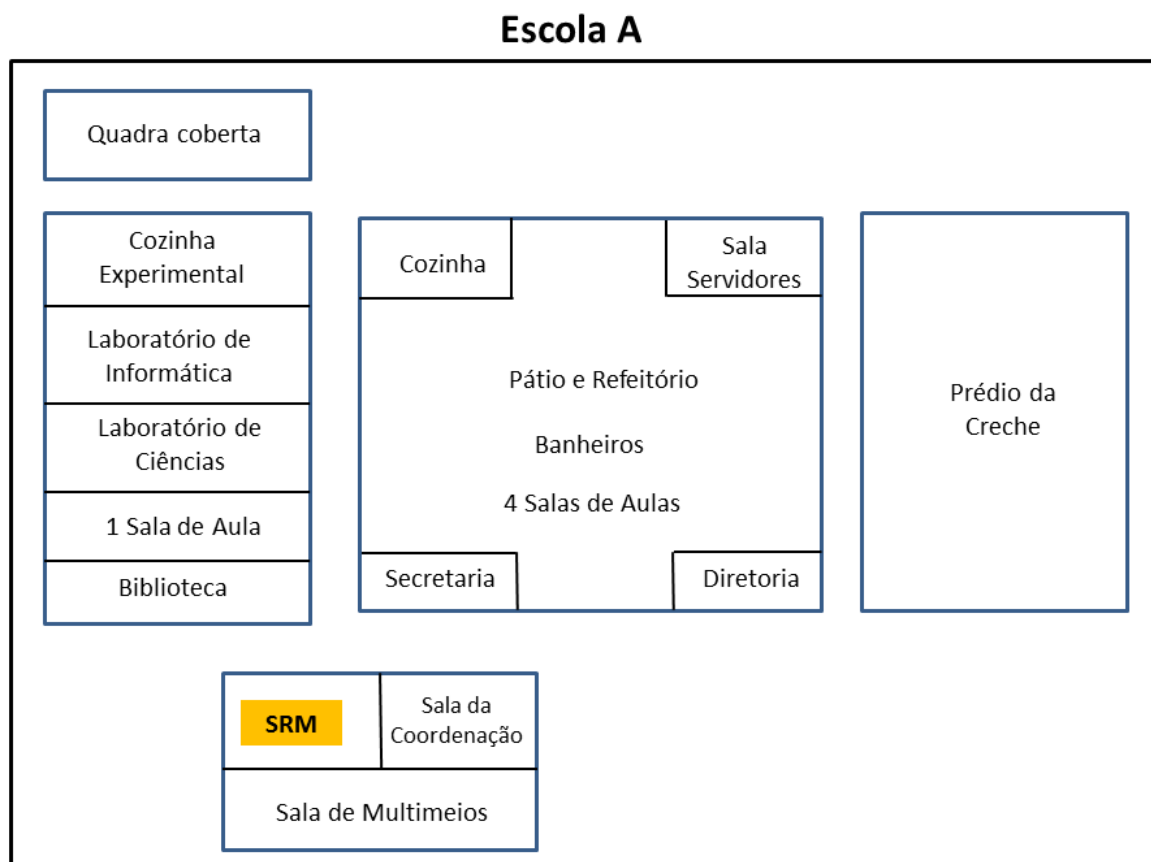
Inclusão, nos concursos públicos a serem realizados, de bibliografia pertinente à realidade da comunidade rural. (ARARAQUARA, 2001, p.12)

Após a conferência, houve a municipalização da escola do Assentamento Bela Vista e também a criação de uma proposta para as três escolas do campo desse município.

As escolas passaram a oferecer o Ensino Fundamental completo no modelo de ciclos, sendo Ciclo I, alunos de seis a oito anos, Ciclo II, alunos de nove a 11 anos e Ciclo III, alunos de 12 a 14 anos. Na escola do Monte Alegre os ciclos foram implantados gradativamente, a partir de 2002. Também nesse ano, iniciaram-se obras de ampliação nas unidades da Bela Vista e Monte Alegre, com a criação de Sala Multimeios, laboratório de informática e ciências e uma cozinha experimental.

Atualmente, as três unidades possuem creche, atendendo crianças de quatro meses a cinco anos e 10 meses, tanto no período integral quanto parcial. Também foi implementada a escola de tempo integral, por meio do programa Mais Educação que oferece oficinas aos alunos no contra turno da escola. Após 13 anos da elaboração do documento da I Conferência Municipal de Educação, nota-se que foram alcançadas as metas de municipalização, de implantação da educação infantil, do ensino fundamental de 6º ao 9º ano e do programa de escola integral. Por outro lado, não foi desenvolvida nenhuma ação para tratar as escolas do campo de forma diferenciada, não houve nenhum movimento para pensar num currículo escolar diferenciado e também para pensar em políticas de transporte para os alunos prosseguirem seus estudos no ensino médio e superior.

Dando sequência a estrutura física, vamos apresentar um croqui do prédio de cada escola para mostrar a localização da Sala de Recurso Multifuncional em cada uma delas. Iniciaremos pela Escola A, a qual funciona na mesma área da escola, o prédio da creche.



Croqui 1 - Estrutura da Escola A

A SRM da Escola A está localizada num anexo separado das salas de aula, no qual funciona a sala da Coordenação Pedagógica, a Sala de Multimídia e a SRM, este anexo foi construído por meio do Projeto “Da Palavra à Vida” do Programa Ação na Escola/2010 Parceria do Instituto Embraer de Educação e Pesquisa.

A SRM possui uma área de 3 x 3 metros e está equipada com duas mesas para computadores, uma mesa de impressora, uma mesa redonda com quatro cadeiras, um armário de aço para guardar os materiais e jogos, ventilador de parede, dois computadores, uma impressora e um notebook. Há duas portas de acesso para a sala, uma porta lateral que fica na divisória da Sala da Coordenação e uma porta de entrada, que não é ampliada para passagem de usuários de cadeiras de rodas.

Foi observado um problema em relação à acústica: as divisórias de PVC não conseguem isolar o som das outras salas, o que causa um incômodo no desenvolvimento de atividades que exigem concentração e atenção, principalmente quando na sala de Multimídia o professor responsável utiliza filmes. As fotos abaixo ilustram este espaço: atividades que exigem concentração e atenção, principalmente quando na sala de Multimídia



Foto 1 - Anexo onde está localizada a SRM



Foto 2 - Porta de acesso à SRM



Foto 3 - Mesa redonda para as atividades

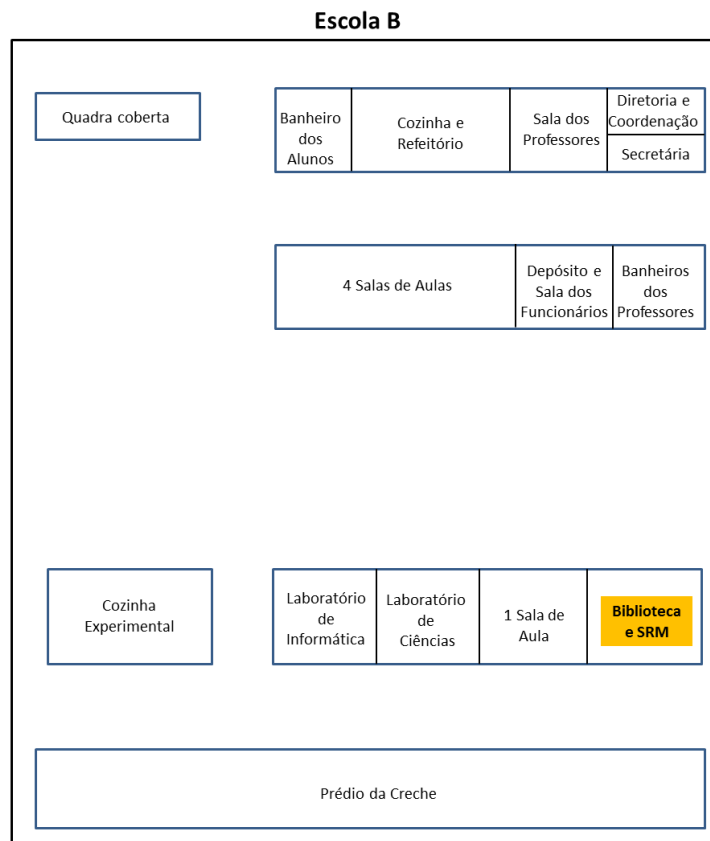


Foto 4 - Armário



Foto 5 - Computador com impressora

A Escola B encontra-se estruturada da seguinte maneira:



Croqui 2 - Estrutura da Escola B

A Escola B não possui SRM, a Professora do AEE compartilha o espaço da biblioteca para realizar o seu trabalho. Esta biblioteca fica no anexo, junto com uma sala de aula do primeiro ano, o laboratório de ciências, o de informática e a cozinha experimental. E este complexo de salas fica entre o Centro de Educação Recreativa - CER e a Escola Municipal de Educação Fundamental - EMEF, conforme as fotos abaixo:



Foto 6 - Corredor onde fica a biblioteca



Foto 7 - Prédio da EMEF na parte de cima.

A biblioteca é ampla, possuem várias estantes de livros, um espaço para leitura destinado às crianças pequenas, um aparelho de televisão com DVD para os professores utilizarem com vídeos, além da mesa e do armário da Agente Educacional responsável pela organização e manutenção deste espaço. A mesa e os armários da Educação Especial ficam localizados no fundo da sala, como podemos ver nas fotos abaixo:



Foto 8 - Espaço da biblioteca destinado ao AEE



Foto 9 - Visão ampla da biblioteca



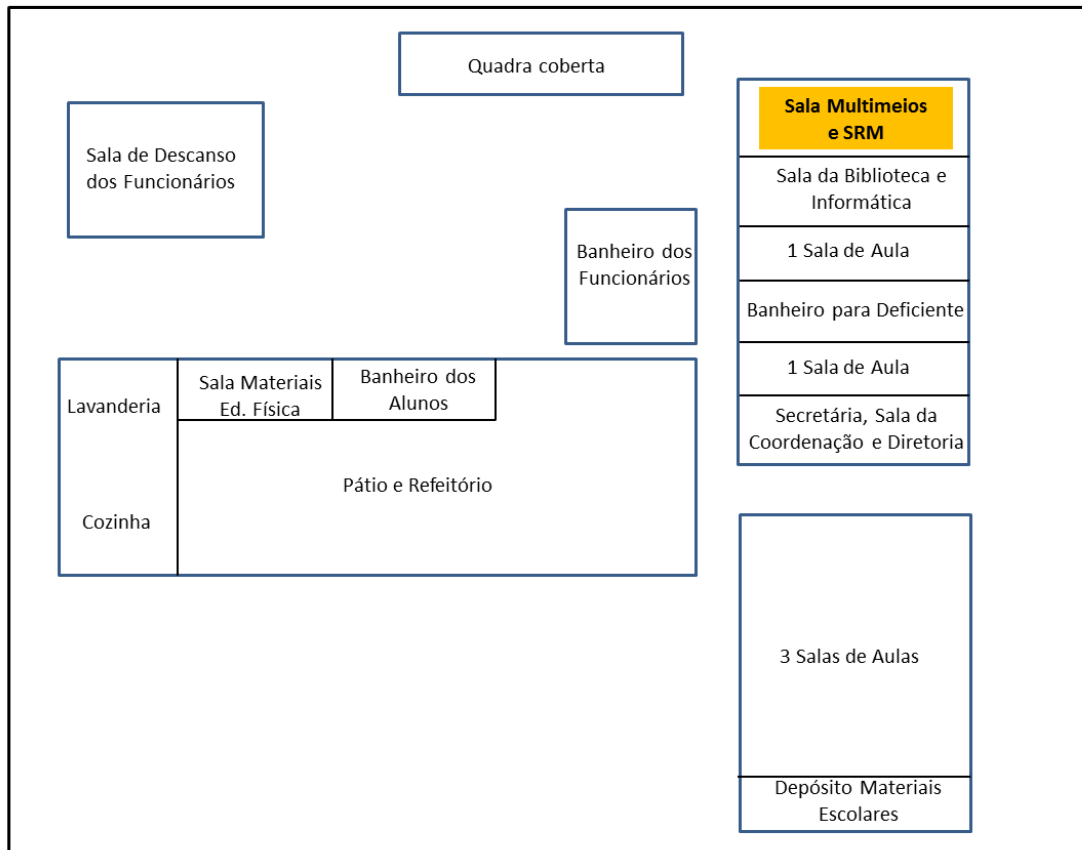
Foto 10 - Espaço para leitura da biblioteca

Na Foto 8, visualizamos três arquivos, um pertence à Secretaria da escola e é utilizado como arquivo morto de documentos. Os outros dois são da Educação Especial, neles a professora guarda a documentação dos alunos e o material pedagógico específico para alunos com deficiência visual e auditiva que foram adquiridos por meio da verba de acessibilidade.

No dia da semana em que a Professora da Educação Especial realiza o AEE, a biblioteca não pode ser utilizada por nenhum professor da escola. Mesmo assim, observaram-se interrupções de alunos que solicitaram dicionários, de professores que precisaram buscar algum livro específico e até mesmo de outros funcionários que procuraram a Agente Educacional para dar algum recado ou solicitar apoio em outras atividades da escola.

Por último, vamos falar da estrutura da Escola C, que se organiza da seguinte maneira:

Escola C



Croqui 3 - Estrutura da Escola C

A Escola C também não possui SRM. O trabalho do AEE é realizado numa sala que tem múltiplas funções. Essa sala é utilizada como sala dos professores, sala de aula para o período integral e sala de Multimídia por possuir a lousa digital que é utilizada pelos professores para passar vídeos aos alunos.

A sala possui um espaço amplo, mas que se tornou pequeno tendo em vista a lousa digital, as carteiras para os alunos, a mesa para o professor e, no fundo da sala, as mesas, computadores e armário da Educação Especial. Podemos visualizar melhor com as fotos:



Foto 11 - Espaço de sala de aula

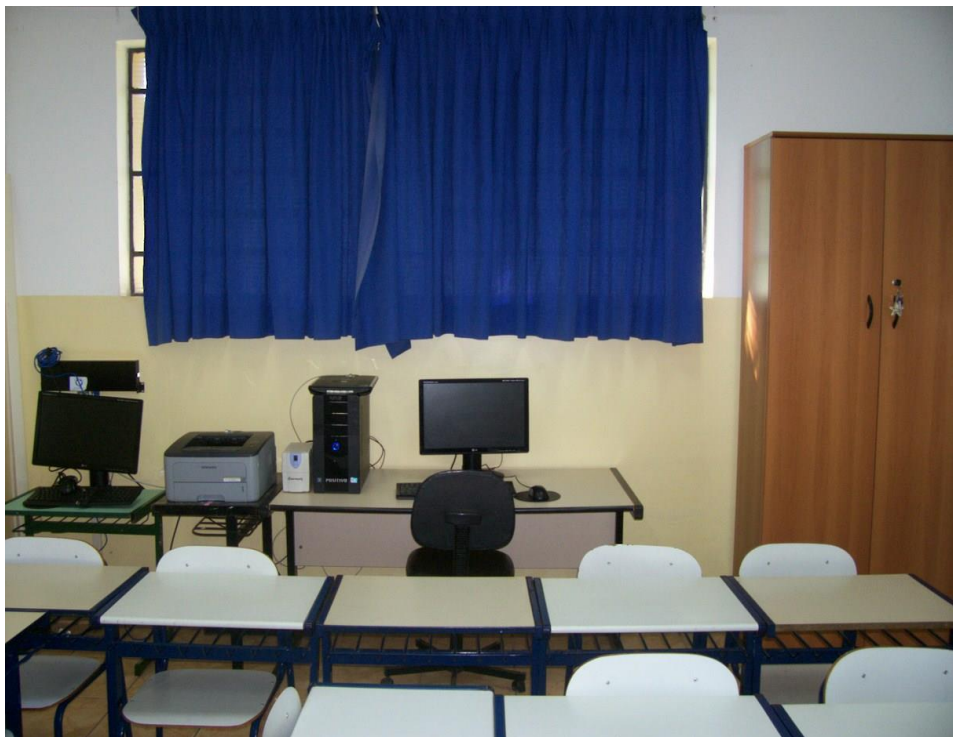


Foto 12 - Espaço do AEE



Foto 13 - Lousa Digital



Foto 14 - Armário do Período integral

É possível perceber pelas Fotos 11 e 12 que é muito difícil chegar até o final da sala e que quase não tem espaço para movimentação, devido ao posicionamento das carteiras. Quando a professora do AEE não realiza atividade no computador, ela usa a mesa do professor que consta na Foto 13. Também foi observado problema de interrupção do trabalho sempre no período da tarde, quando os alunos da Educação Integral precisam pegar material para as oficinas, os quais ficam guardados no armário embaixo da pia, conforme a Foto 14. Durante o dia de atendimento da Educação Especial esta sala não pode ser utilizada por outros setores da escola, mas mesmo assim pela escassez de estrutura na escola, ocorrem interrupções.

Percebemos que nas Escolas B e C a sala destinada à Educação Especial é inadequada, fato indicador de que esta modalidade de educação ainda não tem prioridade dentro da unidade escolar. No caso da Escola B, que possui uma estrutura mais ampla, poderia se planejar dividir a biblioteca com divisórias de PVC para que a Educação Especial tivesse um espaço organizado e reservado para realizar o trabalho com os alunos. Em se tratando da Escola C, o caso é mais complicado porque o prédio é muito antigo e foi construído para funcionar como creche e, depois de algum tempo, transformou-se em escola. A estrutura física não contempla todas as demandas da unidade, a própria diretoria funciona numa sala pequena juntamente com a Coordenação Pedagógica e a Secretaria. Há alguns anos, a escola está aguardando uma ampliação para atender melhor os alunos, resolvendo os problemas de estrutura física.

Em relação ao funcionamento da SRM nestas unidades do campo, ele ocorre no mesmo período de aula. Apesar da legislação regulamentar, o contra turno é totalmente inviável para os alunos, porque não existe transporte agendado para horários diferentes da rotina de entrada e saída escolar.

O assentamento é dividido em lotes e a maioria deles fica distante da escola, sendo assim, as crianças dependem do transporte para chegar à escola e retornar as suas casas. No caso de a criança ficar no período oposto para frequentar o AEE, ela não terá como ir embora, ficará esperando por mais de quatro horas o transporte.

Assim sendo, o aluno uma vez por semana, é retirado da sala de aula regular para ter o AEE, que tem duração de 50 minutos, que é o tempo de uma aula.

No momento de elaboração da política pública de operacionalização do AEE na Educação Básica, foi definido que o turno inverso seria o mais adequado, conforme consta na Resolução N° 4 CNE/CEB, artigo 5°:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

No entanto, não foi levada em consideração a particularidade das escolas do campo. É necessário que se criem políticas públicas que garantam transporte para que os alunos do campo frequentem o turno inverso do AEE, com horários adequados e sem longas esperas para o retorno às suas casas.

Levando em consideração a necessidade do atendimento no mesmo turno e que a professora do AEE atua em três unidades, dividindo sua carga horária semanal, é que os horários de funcionamento do AEE foram organizados. A partir daqui, iremos descrever o andamento das atividades nas SRMs.

Inicialmente, a jornada de trabalho da professora era 30 horas/semanais. A partir de 2013 foi ampliada para 40 horas/semanais, porque foi aprovada a lei de 1/3 da jornada sem aluno e as horas que sobravam não eram mais suficientes para realizar o atendimento de toda a demanda.

A jornada prevista ficou organizada da seguinte forma: 26 horas de atendimento com aluno, três horas destinadas ao trabalho coletivo (HTPC), quatro horas de trabalho individual (HTPI) a ser cumprido na unidade escolar e sete horas livres (HTPL) que podem ser cumpridas fora da unidade escolar.

Para realizar a divisão do tempo da professora, foi levado em consideração a quantidade de alunos e os horários de transporte da Prefeitura desse município que leva os professores e funcionários até a escola.

A Escola A, por possuir mais alunos, tem a presença da professora duas vezes por semana, além disso, é nessa unidade que a mesma realiza o HTPC. Na Escola B e C, a professora fica apenas um dia durante oito horas para atender os alunos dos dois períodos. Em todas as unidades o atendimento é realizado individualmente com os alunos.

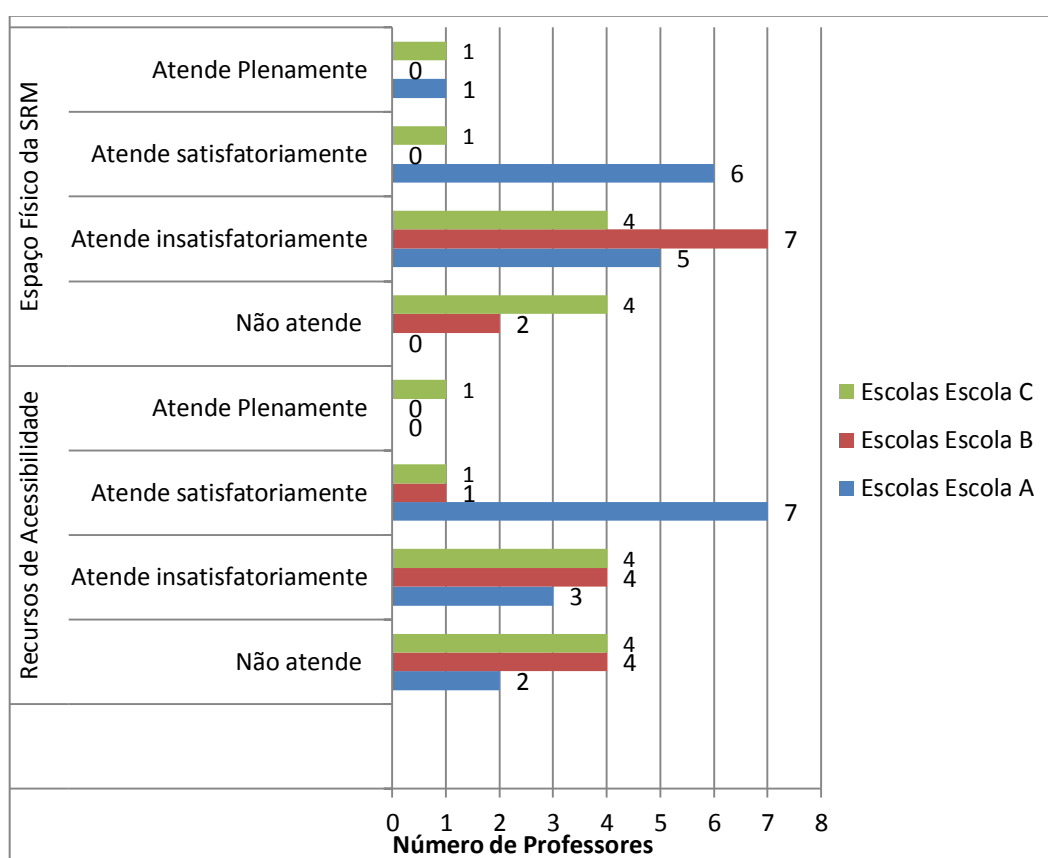
Esta configuração de uma professora para atender três escolas do campo não é adequada. Mesmo levando em consideração que as escolas são pequenas, com um número reduzido de alunos, as demandas são as mesmas e intensas, tendo em vista o trabalho de intervenção com os alunos e a orientação aos professores e familiares. Sem contar que o aluno passa por diversas situações problemáticas durante a sua rotina escolar que são relatadas à

professora de Educação Especial uma semana após ter ocorrido o fato. Assim sendo, o ideal seria que cada escola do campo desse município tivesse uma professora para realizar um trabalho mais acentuado, principalmente de intervenção e acompanhamento dos alunos.

Verificamos junto aos professores como eles avaliam essa estrutura, tendo em vista os recursos de acessibilidade, o espaço físico, o tempo destinado aos atendimentos e à orientação dos professores.

O Gráfico 1, apresenta o grau de satisfação em relação ao espaço físico:

Gráfico 1 – Avaliação da Estrutura Física da SRM



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao espaço físico da SRM da Escola A, seis professores apontam que atende satisfatoriamente e um deles apontou plenamente. A parcela de cinco professores que considera insatisfatório inseriu os seguintes comentários no questionário:

“Fator barulho, pois tem uma divisória que separa a sala de aula e a coordenação.”

“Sala pequena, paredes não isolam do som externo”.

Em relação aos recursos de acessibilidade da Escola A, temos que sete professores que consideram satisfatório. Os demais que apontaram que não atende (dois) ou que está insatisfatório (três) justificam:

“Deveria ter mais oportunidade de acesso de alunos cadeirantes (não há rampa) assim como para os alunos com deficiência visual”.

“Não possui rampa”.

Analisando, agora, a Escola B, o espaço da SRM é insatisfatório para sete professores e os recursos de acessibilidade são insatisfatórios (quatro) ou não atende (quatro). Tivemos os seguintes comentários:

“Não há sala de recursos.”

“Não há este espaço, a professora atende em um pedacinho da biblioteca”.

“Não há uma sala específica para o Atendimento e por isso o trabalho é feito na Biblioteca da escola”.

“Infelizmente a escola não oferece um espaço próprio para atender os alunos da Educação Especial. Em relação aos recursos, a escola dispõe de jogos, alfabeto móvel e brinquedos que favorecem o aprendizado destes alunos”.

Por último, na Escola C, os professores também apontam que o espaço da SRM é insatisfatório (quatro) ou não atende (quatro). Os números se repetem em relação aos recursos de acessibilidade.

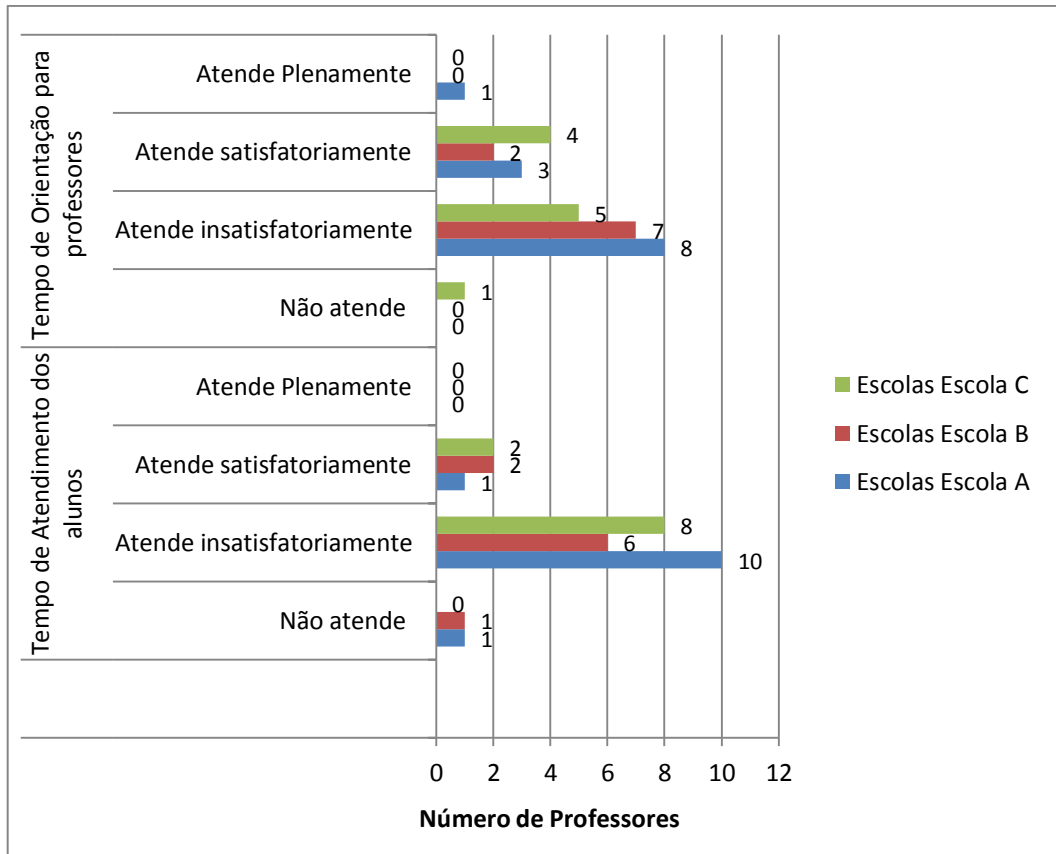
“A escola não possui sala de recursos e não atende de forma plena, pois a professora não está em um espaço adequado”.

“Na escola não há uma sala que atende as necessidades de acessibilidade”.

“O espaço não é próprio e é dividido com outras funções”.

No Gráfico 2, temos dados da percepção dos professores a cerca da organização do tempo, tendo em vista o atendimento dos alunos e o tempo destinado a orientação dos professores.

Gráfico 2 – Avaliação do Tempo



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao tempo de orientação dos professores, é possível identificar nas três escolas que a maior parte considera insatisfatório, sendo oito professores na Escola A, sete na Escola B e cinco na Escola C, ainda, nesta última tivemos uma professora que aponta que o tempo não atende às necessidades de orientação.

O mesmo se repete em relação ao tempo de atendimento dos alunos. Na Escola A, 10 professores consideram insatisfatório, na Escola B seis professores e na Escola C, oito deles também consideram insatisfatório este tempo. Ressaltando que nas escolas A e B tivemos um professor que considera que este tempo não atende.

No instrumento de coleta de dados, os professores podiam comentar o grau de satisfação de cada item, tivemos nestes aspectos as seguintes colocações:

Escola C

“Acho que se a professora permanecesse mais tempo na escola poderia orientar-nos melhor”.

“A professora de Educação Especial deveria permanecer na escola e não vir uma vez por semana”.

“O tempo poderia ser maior, pois as dúvidas são muitas. Deveria permanecer na unidade escolar”.

“Uma vez por semana, por uma hora é muito pouco diante da proposta inclusiva”.

Escola A

“O atendimento é insatisfatório, pelo tempo em que a professora permanece na escola, já que a mesma atende outras duas escolas”.

“Deveria ter apoio integral, diário e não deveríamos dividir uma professora de Educação Especial para todas as escolas do campo. Cada EMEF deveria ter a sua”.

“Acredito que se houvesse dedicação integral da professora de NEE na unidade escolar, haveria mais tempo para instrução do corpo docente, inclusive com atividades diferenciadas para serem trabalhadas em sala de aula pelo educador”.

Escola B

“Encontro com a professora às sextas-feiras no ônibus”.

“Nem sempre há tempo para encontros entre os profissionais envolvidos”.

“O tempo é insuficiente e casual, pois a professora atende as três escolas do campo”.

“Não há um tempo reservado para a orientação aos professores, há conversas momentâneas”.

Nas vezes em que ocorre troca de informações com a professora de Educação Especial, os assuntos tratados estão apresentados nas tabelas 28, 29 e 30 que se referem respectivamente às Escolas A, B e C.

Tabela 15 - Assuntos tratados com a Professora de Educação Especial na Escola A

Assuntos	Prioridade (Nº de Professores)			
	1	2	3	4
Adaptação de atividades e/ou avaliação;	07	02	02	01
Problemas de comportamento do aluno;	05	01	02	00
Específico de uma deficiência, síndrome ou dificuldade de aprendizagem.	02	07	01	01
Problemas sócios econômicos e/ou familiares do aluno.	00	02	05	01
Total de Professores	12			

Fonte: Elaboração própria.

Na Escola A os assuntos mais tratados com a professora de Educação Especial foram: Adaptação de atividades e/ou avaliação e Problemas de Comportamento do aluno. Em seguida, aparece na Prioridade 02, o assunto específico de uma deficiência, síndrome ou dificuldade de aprendizagem. E, na Prioridade 03, aparece problemas sócios econômicos e/ou familiares do aluno.

Tabela 16 - Assuntos tratados com a Professora de Educação Especial na Escola B

Assuntos	Prioridade (Nº de Professores)			
	1	2	3	4
Adaptação de atividades e/ou avaliação;	04	02	0	02
Problemas de comportamento do aluno;	03	02	02	00
Específico de uma deficiência, síndrome ou dificuldade de aprendizagem.	02	02	03	01
Problemas sócios econômicos e/ou familiares do aluno.	00	02	03	03
Total de Professores	9			

Fonte: Elaboração própria.

Na Escola B, os assuntos mais conversados referem-se à adaptação de atividades e problemas de comportamento. Em segundo plano, aparecem os outros itens.

Tabela 17 - Assuntos tratados com a Professora de Educação Especial na Escola C

Assuntos	Prioridade (Nº de Professores)			
	1	2	3	4
Adaptação de atividades e/ou avaliação;	01	04	02	03
Problemas de comportamento do aluno;	03	03	03	00
Específico de uma deficiência, síndrome ou dificuldade de aprendizagem.	06	03	00	01
Problemas sócios econômicos e/ou familiares do aluno.	01	00	06	04
Total de Professores	10			

Fonte: Elaboração própria.

Na Escola C, o assunto mais tratado é específico de uma deficiência, síndrome ou dificuldade de aprendizagem. Os demais assuntos são tratados com prioridade menos importante.

Além do trabalho de orientação aos professores, existe a prática pedagógica realizada com os alunos. Como pesquisadora participante e professora do AEE, passo a descrever as

atividades pedagógicas desenvolvidas neste atendimento a partir de relatórios elaborados com base no trabalho realizado.

As atividades pedagógicas desenvolvidas no AEE são pensadas de acordo com a necessidade de cada aluno.

Para os alunos que precisam se alfabetizar, é realizado um trabalho de reforço ao da professora de Sala Regular, utilizando estratégias diferentes de alfabetização, estímulo visual, método fônico, consciência fonológica, entre outros.

Associado a isso, são trabalhados jogos com o objetivo de desenvolver os processos cognitivos superiores: Atenção e concentração, Memória (visual e auditiva), Comunicação Oral, Raciocínio Lógico Matemático, Habilidade para Leitura e Escrita, Percepção Auditiva e Visual, Pensamento Lógico, Criatividade e Orientação Temporal.

Outra atividade desenvolvida no AEE é a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA).

A CSA é uma área da Tecnologia Assistiva (TA) que possibilita ao indivíduo construir novas formas de comunicação, utilizando cartões e pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, computadores e vocalizadores. São vários os sistemas simbólicos aplicados na CSA, como BLIS, REBUS, PIC e PCS, cada um possui características específicas que não serão aprofundadas neste trabalho. Ressaltando que, esses sistemas devem ser escolhidos de acordo com a necessidade específica de cada usuário.

O objetivo da CSA é tornar o indivíduo com distúrbio de comunicação o mais independente e competente possível nas situações comunicativas, na família, na escola, na comunidade, ampliando suas possibilidades de interação com as outras pessoas.

Os recursos da CSA podem ser de baixa tecnologia, como objetos reais, miniaturas, fotografias e símbolos gráficos. E também podem ser de alta tecnologia como, por exemplo, comunicadores com voz gravada ou com voz sintetizada. Tendo em vista os recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais, o AEE utiliza inicialmente os recursos de baixa tecnologia para iniciar o trabalho de CSA.

O professor do AEE, quando recebe um aluno com barreira na comunicação oral e escrita, deverá fazer uma avaliação das potencialidades e necessidades. Deverá observar como ele se comunica, quais são suas habilidades visuais, auditivas e perceptivas, como é sua atitude frente à comunicação, quais são suas habilidades motoras que serão utilizadas para acessar os recursos de comunicação, como é sua rotina, como é sua condição cognitiva e seu envolvimento com o aprendizado, quais são os seus temas de interesse e se ele está desejoso de se comunicar com os outros.

Com base nesta avaliação, o professor do AEE iniciará o trabalho escolhendo a melhor estratégia e técnica de atuação para cada indivíduo. Em alguns casos, será necessária a parceria de outros profissionais da área da saúde como fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.

Durante a minha trajetória profissional em Sala de Recursos, tive a matrícula de uma aluna com Deficiência Intelectual, com idade de 13 anos, que tinha um comprometimento articulatorio que não permitia que pronunciasse com clareza as palavras.

Os professores especialistas do Ensino Fundamental II reclamavam da dificuldade em compreender a sua linguagem, ela tinha a intenção de se comunicar, mas as pessoas não conseguiam compreendê-la. A família também trazia a mesma queixa durante as entrevistas. A genitora relatava que, em muitas situações, esta adolescente ficava nervosa e acabava interrompendo o processo comunicativo.

Diante dessa necessidade, foi possível utilizar a CSA para lhe auxiliar na comunicação no ambiente escolar, para isso, por meio do sistema PCS e outros símbolos, foi confeccionada uma pasta com os principais objetos escolares e com as ações básicas de vida diária, conforme Foto 15.



Foto 15 – Pasta de comunicação com PCS e outros símbolos

Como podemos observar, na pasta de comunicação, foram colocados os objetos do seu cotidiano escolar como lápis, lápis de cor, caneta, folha de papel, caderno, canetinha. Também foram inseridas as ações de escovar os dentes, ir ao banheiro, comer, beber água e tomar banho. Consta o símbolo da salada porque é um dos alimentos preferidos na sua merenda.

Utilizamos a pasta com as figuras colocadas no velcro para que ela aprendesse a estrutura de frases, conforme Foto 16:



Foto 16 – Pasta de comunicação com PCS e velcro

Esta pasta de comunicação foi estruturada neste formato porque a aluna não possui nenhuma dificuldade motora e conseguia, facilmente, mudar as imagens de posição. A CSA ajudou muito na interação dela na escola, percebemos até que ela ficou mais motivada porque conseguia transmitir suas vontades. E isto não impediu que continuasse articulando as palavras durante a sinalização por símbolos do que necessitava.

O trabalho com esta aluna ainda está em desenvolvimento, a ideia é inserir mais símbolos de acordo com a demanda apresentada pelo contexto escolar e familiar. Num segundo momento, deixaremos as imagens fixas, separadas por categoria para ela simplesmente apontar. O trabalho foi iniciado dessa forma devido ao seu comprometimento cognitivo.

Outro tipo de atividade desenvolvido refere-se aos alunos com idade entre 13 e 17 anos que estão cursando as séries finais do ensino fundamental e que não são alfabetizados. É muito difícil trabalhar com atividades para alfabetização, porque eles têm resistência e muita baixa autoestima por não conseguirem escrever o próprio nome. Nestes casos, utilizo atividades que serão úteis para a sua autonomia como: memorizar as informações pessoais, nome, data de nascimento, endereço, saber utilizar dinheiro para fazer compras, identificar os tipos e funções dos documentos pessoais.

Nessa faixa etária, também percebo uma demanda muito grande em questões relacionadas ao conhecimento do corpo, sexualidade e relacionamento.

Vale ressaltar que os alunos atendidos nas escolas do campo possuem algumas especificidades geradas pelo ambiente em que vivem: alguns possuem muita privação social e cultural relativas ao meio urbano, por outro lado apresentam conhecimentos e habilidades elevadas em assuntos do meio rural. Eles entendem absolutamente tudo sobre rodeio,

montarias, cuidado com animais, plantação de hortas e manejo de máquinas agrícolas e tratores, assumindo de fato uma identidade de “homem do campo”.

Para ilustrar esse fato, veja abaixo a transcrição da fala de um aluno durante o AEE, com Deficiência Intelectual, 14 anos, matriculado no sexto ano:

No rio tem um monte de rã de pimenta. À noite com o “falorete” eu coloco no olho dela, aí ela fica cega. Aí bate o facão de lado e ela morre. Tira a pele e a tripa e joga para o peixe. Aí frita e come. É o prato mais caro lá da cidade. Andar a cavalo e no trator é o mais fácil do mundo inteiro. É super fácil “mansar” cavalo, quando ele é arisco. O cavalo e o trator são mais fácil do que as letrinhas.

Percebemos que, apesar da limitação que apresenta nos conteúdos acadêmicos, ele consegue reunir diversas habilidades para conseguir capturar uma rã pimenta, andar a cavalo e dirigir um trator.

Outro exemplo é a fala de uma aluna, com 14 anos, matriculada no sétimo ano:

O bezerrinho da vaca do meu irmão nasceu. Minha mãe falou que era perto das meias noites, então fomos ao pasto e meu irmão levou o bezerro no colo, aí a vaca veio atrás, porque ela não gosta que mexe com seu filhinho. Depois ela ficou brava e empurrou meu irmão na “tauba” da cocheira. Este bezerro vai ser um boi de sela. Quando ele tiver maior nós vamos colocar um alargador no seu focinho e treinar ele para ser um boi de sela.

Nessa fala, conseguimos perceber a compreensão que a aluna tem sobre os cuidados necessários com os animais e também como torná-lo um boi de sela. A partir dessa fala, foi possível trabalhar a orientação temporal, que a maioria dos alunos com deficiência intelectual tem dificuldade. Valorizando a vivência específica do aluno, foi possível trabalhar com a noção de meses que o bezerro demorou a nascer, os meses que precisam passar para ele receber um alargador e começar a ser treinado como boi de sela. Dessa maneira, trabalhamos com a aprendizagem significativa para o aluno, uma vez que, tratou-se de assuntos que fazem parte do seu cotidiano e da sua cultura.

Outra situação de intervenção em que fica evidente a necessidade de adequação das estratégias de ensino ao contexto rural em que o aluno está inserido é quando trabalho com os conceitos matemáticos relacionados a situações do dia a dia, como por exemplo, reconhecer o valor do dinheiro e saber fazer operações básicas de adição e subtração, se necessário, com auxílio de calculadora, para realizar compras e pagar contas. Tenho realizado este trabalho com três alunos com idade entre 14 e 16 anos que estão nas séries finais do Ensino Fundamental.

Iniciei o trabalho com exemplos de alimentos que podemos comprar no supermercado. Mas logo fui direcionada, pelos alunos, a utilizar outros exemplos como o preço de uma

galinha, de um pato, de um garnisé e até mesmo o preço de um cavalo pangaré ou mangalarga. O simples fato de modificar o exemplo tornou a atividade mais prazerosa e motivadora. O desejo de comprar um cavalo é tão grande, que eles se esforçam ao máximo para tentar aprender quanto é necessário juntar em dinheiro para conseguir comprar o tão sonhado cavalo.

Também temos situações que demonstram a falta de conhecimento do mundo urbano. Abaixo, temos o exemplo de uma atividade de Lista de Palavras para uma criança de 10 anos que está sendo alfabetizada.

Lista de palavras - O que tem na cidade.	
brinquedo	BRINQUEDO
roupa	ROUPA
shorts	SHORTS
camiseta	CAMISETA
bola	BOLA
lapidequ	LAPIS DE COR
patreão	PATREÃO
copador	COMPUTADOR

Foto 17 - Lista de Palavras sobre o que tem na cidade.



Foto 18 - Lista de Palavras sobre o que tem no sítio (campo)

Observando a Foto 17, percebemos que o conceito de cidade está relacionado a um centro de compras que, provavelmente, a família frequente uma vez por mês para adquirir os produtos industrializados. E, para essa criança, também existe a percepção da cidade como um lugar de avanço tecnológico, tendo em vista que cita o computador. Mesmo assim, fica evidente que esse mundo ainda é desconhecido e pouco vivenciado, estando limitado às relações de consumo.

Em contrapartida, o repertório de coisas que existem no sítio, conforme a Foto 18, é bem mais amplo. Durante a atividade, foi possível perceber uma motivação diferente no aluno ao escrever o que está próximo da sua realidade. Além disso, percebemos um conhecimento amplo principalmente nas variedades de frutas e nos meios utilizados para o trabalho na vida rural.

Assim sendo, as atividades propostas a esses alunos devem estar próximas de sua realidade, para promover significado, diminuindo a frustração e, conseqüentemente, conseguir sucesso no trabalho proposto.

Tendo em vista as atividades descritas acima, iremos agora, descrever a rotina da professora do AEE para desenvolver todo este trabalho. O cotidiano inclui um longo trajeto

até chegar à unidade escolar. A distância ocasiona um extenso tempo de deslocamento por estradas de asfalto e caminhos de terra.

Para chegar até a Escola A, o tempo de deslocamento é 40 minutos e o trajeto incorpora oito quilômetros de estrada de terra. Na Escola B, o tempo de deslocamento é de uma hora e 30 minutos, também sendo necessário percorrer seus quilômetros de terra. Por fim na escola C, o tempo de deslocamento é em torno de 40 minutos e não tem percurso de terra.

Tendo em vista a distância, é necessário sempre cumprir oito horas em cada unidade para atender toda a demanda.

A refeição do almoço é realizada na própria escola e o intervalo de descanso é aproveitado para organizar materiais, preparar atividades, entre outras coisas.

O município oferece transporte para os funcionários de cada unidade.

Serão elencadas, agora, as dificuldades encontradas pela pesquisadora participante durante o desenvolvimento do seu trabalho como Professora de Educação Especial nas SRMs das escolas do campo.

Os alunos que moram em lotes muito afastados da escola não frequentam em dias de chuva, porque o transporte não tem acesso devido às condições da estrada de terra. Em períodos com muitas chuvas, estes alunos ficam prejudicados em relação ao conteúdo escolar da Sala Regular e também em relação ao AEE. Ocorrem situações em que, somente pela condição climática de céu nublado, as mães não colocam seus filhos no transporte porque, caso chova no decorrer no dia, não haverá o retorno com o transporte e elas terão que buscar seus filhos a pé.

Também em relação aos alunos, existe uma grande dificuldade da família em levá-los aos atendimentos de saúde, tais como psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, que são oferecidos em um centro especializado na cidade. A questão é que o transporte municipal leva de manhã cedo para um atendimento que tem duração de uma hora, mas só retorna para buscar no período do tarde. Dada essa situação, muitos pais acabam desistindo ou perdendo a vaga desses atendimentos por falta. Abaixo, temos dados dos familiares indicando as necessidade de atendimento e as dificuldades para levar os filhos.

Tabela 18 - Percepção dos pais sobre os atendimentos da área da saúde.

Atendimentos da Saúde		Escolas		
		Escola A (Nº de Famílias)	Escola B (Nº de Famílias)	Escola C (Nº de Famílias)
Quais atendimentos	Fisioterapia	00	02	00
	Terapia Ocupacional	03	00	00

tem necessidade? *	Fonoaudiologia	03	02	01
	Psicologia	05	02	02
	Neurologia	04	00	00
	Psiquiatria	01	01	01
	Nenhum	00	03	00
Quais as dificuldades para leva-los? *	Transporte	04	02	02
	Distância assentamento/cidade	05	03	02
	Horários conflitantes com o trabalho	02	01	00
	Recursos financeiros	04	01	01
	Vaga disponível na área pública	05	02	01
	Nenhuma	00	02	02
Total de famílias		07	06	04

Fonte: Elaboração própria.

* Nesta questão, o participante podia escolher mais de uma alternativa.

Os familiares da Escola A indicam necessidade de atendimento Psicológico, Neurológico, Fonoaudiológico, com Terapeuta Ocupacional e com Psiquiatra.

Na Escola B, indicaram necessidade de atendimento com Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia e Psiquiatria.

E na Escola C, tivemos indicação para Psicologia, Fonoaudiologia e Psiquiatria.

As dificuldades dos familiares da Escola A para levar os filhos nos atendimentos se concentram no transporte, conseqüentemente, devido à distância assentamento/cidade, aos recursos financeiros e à disponibilidade de vagas na área pública.

Na Escola B, as maiores dificuldades estão na vaga do serviço público, no transporte e na distância assentamento/cidade. Também houve famílias que apontaram que não há nenhuma dificuldade.

Na Escola C, as dificuldades também predominam no transporte e na distância. Também tivemos famílias que apontaram que não existe nenhuma dificuldade, porque provavelmente possuem meio de transporte próprio.

Essa situação reflete muito no trabalho do AEE porque muitas questões relacionadas ao comportamento precisam ser trabalhadas em conjunto com a área da saúde.

Ainda sobre dificuldades relacionadas aos alunos, temos que citar o AEE, sendo realizado no mesmo turno, marca a questão da diferença porque o aluno é privado de uma aula, a qual ele também tem direito, para receber um atendimento específico da sua diferença em relação aos demais.

Por fim, outro aspecto relacionado aos alunos é trabalhar com diferentes faixas etárias, principalmente com os adolescentes que possuem demandas específicas voltadas à

sexualidade, mudança do corpo, conflitos de aceitação dentro do grupo social e outras questões que necessitam de um apoio psicológico.

Sobre os professores, pelo fato da professora estar em três escolas durante a semana, existe a dificuldade de realizar contato e orientação com os professores PII – Especialistas. Muitas vezes, a comunicação é feita por meio do Coordenador Pedagógico que recebe as informações e repassa. Além disso, existe a barreira atitudinal de muitos professores, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho.

Outro ponto difícil é em relação às avaliações externas (SARESP, Provinha Brasil, ANA, OBMEP, entre outros), que não trazem orientações específicas para o aluno com Deficiência Intelectual. Além da prova não ser adaptada às suas necessidades, elas não permitem que o aluno seja retirado da sala para ter o acompanhamento da Professora Especialista.

Também em relação às avaliações, quando essas são internas e ocorrem durante uma semana, não consigo dar assistência a todos os alunos. Dessa forma, preciso sempre escolher aquele que tem mais dificuldade e isso acaba prejudicando os outros alunos que também necessitam do apoio especializado.

Agora, um problema específico da Escola B é a dificuldade de comunicação. Essa escola não possui telefone, a internet não funciona com constância e o celular só funciona em alguns pontos específicos. Essa situação faz com que o trabalho se torne difícil porque, muitas vezes, é necessário fazer contato com a família ou realizar algum encaminhamento que necessita dos recursos de comunicação.

Além disso, um grande aspecto que dificulta é o trabalho solitário da Professora Especialista. A falta de contato com outros profissionais da Educação Especial e também da área da saúde não permite troca de informações e ideias sobre intervenções.

Esse isolamento das Professoras de Educação Especial já foi citado por Dal Pogetto (1987) quando investigou a atuação de professores em Classe Especial. Segundo sua pesquisa, a Classe Especial era um grupo à parte dentro da escola, onde a única responsável pelo bom funcionamento era a professora, sem receber nenhuma assessoria técnica.

Passaram-se 28 anos e mesmo não existindo Classe Especial, a Sala de Recursos Multifuncional, no seu funcionamento, reproduz a mesma situação. A professora continua sendo a única responsável por solucionar as dificuldades dos alunos com deficiência, sem suporte de outras áreas como fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e outros.

A Secretaria de Educação do município das três escolas pesquisadas oferece uma formação mensal para o grupo de Professoras da Educação Especial, mas que não é suficiente para discutir os problemas individuais de alunos. E os Centros Especializados que prestam serviço na área de saúde dificilmente se colocam a disposição para troca de informações e orientações sobre os alunos atendidos.

5.3. Produção Social da Deficiência Intelectual

Neste eixo, vamos discutir especificamente a Deficiência Intelectual, identificada com alta incidência nas escolas do campo pesquisadas.

De acordo com American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD (2010), a deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa no funcionamento intelectual e também no comportamento adaptativo em duas ou mais das seguintes habilidades: conceituais, sociais e práticas. As habilidades conceituais envolvem linguagem, letramento, escrita, conceitos de dinheiro, tempo, entre outros. As sociais referem-se à capacidade de resolver problemas sociais, além da observância de regras e leis. Já as práticas remetem às ações de autocuidado, uso do dinheiro, cumprimento de rotinas, segurança, independência e autonomia nas atividades rotineiras. E estas manifestações ocorrem até os 18 anos.

Esse conceito é importante para se entender e definir a Deficiência Intelectual porque em relação às demais deficiências, sensoriais e físicas, ela não possui características evidentes e visíveis fisicamente.

É inegável a existência da concepção médica para caracterizar uma deficiência, mas o nosso foco é mostrar que ela é socialmente construída, porque o grupo social rotula e coloca barreiras para o desenvolvimento deste indivíduo que possui qualquer tipo de deficiência, principalmente, quando ela se refere a uma limitação cognitiva. Isto porque, a sociedade valoriza o intelecto como meio de tornar as pessoas competitivas na sociedade e quando ela não possui esta habilidade desenvolvida é vista como diferente e desviante do grupo.

A escola é uma grande produtora do rótulo de Deficiência Intelectual. De acordo com a pesquisa de Goes (2014) houve um aumento significativo das matrículas no Ensino Fundamental I desse alunado. Ele apresenta a seguinte tabela:

Tabela 19 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual, por etapa de ensino (Brasil)

Ano/Etapa	EI		EF-1		EF-2		EM		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	37.495	14,5	194.358	75,0	24.200	9,5	2.772	1,0	258.825	100
2008	37.449	15,0	188.823	73,0	28.252	11,0	3.474	1,0	257.998	100
2009	40.088	13,0	213.803	72,0	39.994	13,0	4.499	2,0	298.384	100
2010	44.654	12,0	267.712	70,5	59.414	15,5	7.642	2,0	379.422	100
2011	37.829	9,0	295.341	70,5	76.588	18,0	10.355	2,5	420.113	100
2012	33.882	7,0	310.814	68,0	98.530	22,0	14.809	3,0	458.035	100
Média anual	38.566	11,0	245.142	71,0	54.496	16,0	7.259	2,0	345.463	100

Fonte: GOES, 2014, p. 93

Vale ressaltar que, a partir de 2009, após a implantação da Política Nacional de Educação Especial (2008), houve um aumento nas matrículas de alunos com deficiência, principalmente, no Ensino Fundamental I. O grande questionamento é: será que todo esse alunado realmente possui Deficiência Intelectual? Vejamos o texto que consta na Política para matricular os alunos no AEE:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos 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 nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a)

O primeiro ponto a se questionar neste texto é que ele não se faz claro em relação à Deficiência Intelectual, ele detalha apenas os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quando coloca impedimento de longo prazo de natureza mental, abre-se um leque vasto se pensarmos nas dificuldades e transtornos de aprendizagem, em indivíduos em situação de vulnerabilidade que possuem um impedimento mental devido a uma condição social ou emocional.

O segundo ponto desse texto é quando cita a interação com diversas barreiras, que restringe a participação das pessoas com deficiência na escola e na sociedade. Muitas vezes, um aluno encontra uma barreira para aprender um determinado conteúdo escolar, não por uma limitação endógena, mas sim, porque o ambiente não está lhe propiciando estratégias adequadas para superar essas barreiras. E, diante desta limitação, esse mesmo aluno nesta circunstância pode receber um rótulo de Deficiência Intelectual.

A impressão que temos nesta definição de pessoa com deficiência trazida pela Política em relação à Deficiência Intelectual é que ela reforça a produção social da mesma, deixando uma lacuna, na qual a escola patologiza as crianças com qualquer dificuldade na aprendizagem.

Dada essa situação, analisaremos agora, as características e forma de encaminhamento dos alunos matriculados no AEE das escolas do campo.

Os alunos atendidos pela Educação Especial são encaminhados pela professora da Sala Regular, que preenche uma ficha de observação, na qual relata as dificuldades apresentadas por este aluno. Essa ficha é encaminhada para o Setor de Educação Especial do município que agenda uma triagem na unidade escolar.

A triagem é realizada por uma equipe multidisciplinar composta por Psicólogo, Fonoaudiólogo e Pedagogo. Essa equipe realiza uma anamnese com a família e uma avaliação com a criança. Depois, é emitido um contra relatório indicando a necessidade ou não dessa criança frequentar o AEE. No caso da indicação para este serviço, a professora do AEE convoca a família e, com base na definição citada acima da Política Nacional de Educação Especial, esclarece a necessidade de usar o termo Deficiência Intelectual para realizar a matrícula no atendimento.

Também há casos em que o aluno vem transferido de outra unidade escolar já com o cadastro de deficiência e matrícula no AEE no Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP). Nestes casos, o trabalho é imediato.

Realizamos um levantamento dos últimos cinco anos no Resumo Anual de matrículas e nas Listas de Alunos do AEE para verificar o número de alunos que frequentam o AEE e o tipo de deficiência nas escolas do campo. As Tabelas 15, 16 e 17 apresentam o total de alunos na unidade escolar, a quantidade de alunos com deficiência e o tipo.

Tabela 20 - Matrículas de alunos no AEE por tipo de deficiência na ESCOLA A

Ano	Total de Alunos	Alunos do AEE	% Alunos do AEE	DI	Surdez	DV	DF
2011	138	12	8,70	12	0	0	0
2012	131	14	10,69	14	0	0	0
2013	119	12	10,08	12	0	0	0
2014	123	10	8,13	10	0	0	0
2015	118	08	6,78	08	0	0	0

Fonte: Resumo Anual Escolar e Lista de Alunos do AEE.

Tabela 21 - Matrículas de alunos no AEE por tipo de deficiência na ESCOLA B

Ano	Total de Alunos	Alunos do AEE	% Alunos do AEE	DI	Surdez	DV	DF
2011	121	07	5,79	07	0	0	0
2012	116	10	8,62	10	0	0	0
2013	124	09	7,26	09	0	0	0
2014	98	05	5,10	05	0	0	0
2015	94	06	6,38	06	0	0	0

Fonte: Resumo Anual Escolar e Lista de Alunos do AEE.

OBS: Não foram considerados os alunos do CER.

Tabela 22 - Matrículas de alunos no AEE por tipo de deficiência na ESCOLA C

Ano	Total de Alunos	Alunos do AEE	% Alunos do AEE	DI	Surdez	DV	DF
2011	137	7	5,11	7	0	0	0
2012	141	6	4,26	6	0	0	0
2013	123	7	5,69	6	1	0	0
2014	100	7	7,00	7	0	0	0
2015	125	5	4,00	5	0	0	0

Fonte: Resumo Anual Escolar e Lista de Alunos do AEE.

Analisando as três tabelas, é notável a existência de matrículas somente de alunos com deficiência intelectual. Apenas na Escola C tivemos, em 2013, a matrícula de uma aluna com surdez. A oscilação no número de matrículas deve-se à conclusão do ensino fundamental de alguns alunos e também à entrada e transferências para outras unidades.

Tendo em vista que nenhum destes casos possui diagnóstico médico, podemos ter muitos casos de transtorno de aprendizagem, os quais são cadastrados como deficiência.

A nota técnica 04/2014 MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014b) que traz orientação sobre os documentos comprobatórios para os alunos com deficiência, não condiciona a

matrícula à existência de laudo médico, justificando que a escola, mediante as estratégias pedagógicas, pode favorecer a aprendizagem, assim sendo, ela é responsável pela matrícula a partir da perspectiva educacional.

Avaliamos a perspectiva educacional dos professores das escolas do campo, perguntando se, em suas salas de aulas, existem alunos com necessidade de atendimento pedagógico diferenciado. Na Tabela 31, constam os resultados obtidos.

Tabela 23 - Percepção dos professores em relação a existir alunos nas salas de aulas com necessidade de atendimento especializado.

Resposta	(Nº de Professores)		
	Escola A	Escola B	Escola C
Sim	10	08	09
Não	02	01	01
Total de Professores	12	09	10

Fonte: Elaboração própria.

Constata-se que, muitas vezes, o professor fica diante de vários problemas relacionados à aprendizagem, mas que não estão relacionados à deficiência e, sim, ao conceito de heterogeneidade e de fracasso escolar.

Nas três unidades, os professores indicaram que existem alunos com necessidade de atendimento educacional especializado, sendo 10 na Escola A, oito na Escola B e nove na Escola C. Isso demonstra a heterogeneidade que existe em uma sala de aula, cada indivíduo aprende de forma diferente. Também devemos nos lembrar dos alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem que não são público alvo da Educação Especial e, da mesma forma, precisam de uma estratégia diferenciada de ensino. Abaixo segue a justificativa de algumas professoras ao responder positivamente esta pergunta:

“Possuo atualmente um aluno que apresenta um quadro de hiperatividade e falta de concentração e que necessita de orientação e atendimento”. (Escola C)

“Tenho um aluno que apresenta muita dificuldade em relação à leitura e a escrita e com algum problema psicológico”. (Escola B)

“Com a progressão continuada, a cada ano recebemos mais alunos despreparados para cursar a série que estão. Muitas vezes não sabemos avaliar se o aluno é de inclusão ou não”. (Escola B)

“Há alunos que não possuem deficiência, mas que por outros motivos precisam de atendimento especializado”. (Escola A)

Sabemos que hiperatividade e dificuldade na leitura e escrita fazem parte do grupo de dificuldades e transtornos de aprendizagem que não pertencem ao público alvo da Educação Especial. Na perspectiva dos professores, eles não são responsáveis por trabalhar com estes alunos, querem transferir a responsabilidade para outra modalidade de ensino.

A fala do professor da Escola B que cita a progressão continuada e o despreparo dos alunos mostra o problema sério que o sistema escolar brasileiro está enfrentando com o fracasso escolar, mas isto não cabe à Educação Especial.

Percebemos que a escola, na perspectiva educacional dos professores, possui uma norma, um padrão de aluno. Os que não atendem a esse padrão estabelecido, pelo sistema escolar, são encaminhados para triagem da Educação Especial e, muitas vezes, chegam a participar do grupo de trabalho do AEE. A carga negativa de participar de um atendimento com a professora de Educação Especial contribui para desacreditar no potencial desse aluno, assim sendo, uma pequena dificuldade de aprendizagem se transforma numa deficiência intelectual, criada socialmente por uma escola meritocrática. Esse dado confirma a produção social da deficiência intelectual nas escolas.

Contribui para esta discussão o que SILVA (2012) coloca sobre a performatividade, aquilo que dizemos contribui para formar a identidade do indivíduo. Assim sendo, a partir do momento que o aluno recebe o rótulo de Deficiência Intelectual, isso vai persistir por toda sua trajetória escolar e, mesmo que ele não tenha, começará a ser desacreditado pelos professores no tocante à aprendizagem e desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

Corroborar para o entendimento desta questão, a percepção dos pais acerca da deficiência.

Tabela 24 - Percepção dos pais acerca da deficiência.

Conhecimento acerca da deficiência		Escolas		
		Escola A (Nº de Famílias)	Escola B (Nº de Famílias)	Escola C (Nº de Famílias)
Por que seu filho participa do AEE? *	Possui uma deficiência	01	01	00
	Dificuldade para ler e escrever	04	03	03
	Não acompanha a sala	00	02	01
	Problemas de comportamento	03	01	00
	Não sabe	01	00	00
Na escola, a dificuldade é em qual área? *	Leitura e escrita	06	04	04
	Números e operações básicas	06	02	03
	Comportamento	02	02	00
	Relacionamento	00	00	00

	Atenção	00	01	00
Em casa, quais são suas dificuldades? *	Higiene Pessoal	06	03	01
	Dificuldade Física	00	00	00
	Fala e Comunicação	02	01	00
	Comportamento	01	02	00
	Nenhuma	00	02	02
	Controle Alimentação	00	00	01
O seu filho possui alguma deficiência?	Sim	02	01	00
	Não	05	05	04
Qual tipo de deficiência	Intelectual	01	01	00
	Física	01	00	00
	Sensorial	00	00	00
	Nenhuma	05	05	04
Seu filho tem necessidade de estudar em outro tipo de escola?	Sim	00	00	00
	Não	06	06	04
	Não sabe	01	00	00
Total de famílias		07	06	04

Fonte: Elaboração própria.

* Nesta questão, o participante podia escolher mais de uma alternativa.

Os dados apontam que as famílias acham que os filhos participam do AEE devido à dificuldade para ler e escrever. Sendo com percentual de quatro famílias na Escola A, três na Escola B e três na Escola C.

Na Escola A, também tivemos três famílias que indicaram que a participação no AEE é devido a problemas de comportamento.

Corroborando esta percepção, indicam que a dificuldade dos filhos está na leitura e na escrita e também no conhecimento dos números e operações básicas.

Em relação às dificuldades apresentadas em casa, na Escola A, seis famílias indicaram que é na higiene pessoal e na Escola B, três também indicaram dificuldade nesta área.

Quando questionados se o filho apresenta algum tipo de deficiência, a maior parte indicou que não, sendo cinco famílias na Escola A, cinco na escola B e todas as famílias na Escola C. Esses dados denotam a questão da Deficiência Intelectual como algo invisível, ela não é claramente perceptível como uma deficiência física ou sensorial. Para as famílias que moram no campo e observam seus filhos ajudando na lavoura, no cuidado com os animais e nos serviços domésticos é muito difícil perceber a deficiência intelectual, ela aparece somente no período escolar. E mesmo essa condição sendo relatada pela escola, com indicação do

AEE, os familiares não a compreendem como uma deficiência. Muitas famílias veem a dificuldade na escola como algo normal, herdado de outros familiares que também passaram por isto no período escolar. Todas as famílias não veem a necessidade do filho estudar em outro tipo de escola. Sendo seis famílias na Escola A e todas as famílias na Escola B e C.

Esse olhar das famílias em relação aos filhos é mais um indicador de que a escola produz deficiência, Paschoalick, (1981), se apropriando das ideias de Mercer, já afirmava isso:

O que parece, no entanto, ser o ponto central de discussão entre os especialistas, é que o conceito de deficiência mental (*sic*) não é alguma coisa aprioristicamente elaborada. Ele emerge do processo de interação social; é algo socialmente construído. Nesse sentido o deficiente mental (*sic*) é deficiente mental porque assim foi rotulado pelo grupo social de que é membro. Nesse caso, um indivíduo rotulado num determinado sistema social não será necessariamente em outro. (PASCHOALICK, 1981, p.16)

Assim sendo, o rótulo dado pela escola, efetiva-se durante as horas em que o indivíduo está imerso neste grupo social. Quando eles estão nas atividades do campo, não são vistos com o mesmo rótulo, porque possuem habilidades aceitas pelo grupo familiar.

5.4. A escola do Campo e os alunos com deficiência

Este eixo explanará, a partir da percepção dos professores e dos pais, como a escola do campo responde à demanda existente dos alunos com deficiência.

As Tabelas 21 e 22 apresentam a percepção dos professores acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência em sua unidade escolar. Para esta análise, dividimos por escola.

Tabela 25 - Percepção dos professores sobre os alunos atendidos pelo AEE que se beneficiariam de uma escola especial.

Quantidade de alunos	Escolas		
	Escola A	Escola B	Escola C
Nenhum	07	08	10
1	03	00	00
2 a 5	02	01	00
6 a 10	00	00	00
Total de Professores	12	09	10

Fonte: Elaboração própria.

Notamos que os professores das três unidades, em sua maioria, não vislumbram a necessidade do aluno atendido pelo AEE participar de uma escola especial. Percebemos,

nesses dados, a mudança atitudinal do professor em aceitar que ele deve ser público alvo da escola regular.

Tabela 26 - Percepção dos professores sobre a área do desenvolvimento dos alunos do AEE.

Área do Desenvolvimento	Escola A			Escola B			Escola C		
	Prioridade (%)			Prioridade (%)			Prioridade (%)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Social	05	04	03	01	02	06	01	05	04
Emocional	05	06	01	04	04	01	03	05	02
Acadêmica (leitura, escrita, cálculo)	04	02	06	06	02	01	06	00	04
Total de Professores	12			09			10		

Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista que os professores aceitam esses alunos na escola regular, percebemos na Escola A que a área mais desenvolvida é a social e a emocional e a menos desenvolvida é a escrita, escolhida como Prioridade 03 por seis professores.

Na Escola B, a área mais desenvolvida é a acadêmica e a menos desenvolvida é a Social, escolhida como Prioridade 03 por seis professores.

Na Escola C, também temos como área mais desenvolvida a acadêmica e menos desenvolvida a emocional e social.

Essa diferença se deve ao perfil de alunos de cada unidade. A Escola A possui um número maior de alunos que frequentam o AEE que não conseguiram se alfabetizar, por isso, desenvolvem menos as atividades acadêmicas sugeridas pela escola.

Já na Escola B e C, os alunos possuem algum tipo de dificuldade ou transtorno de aprendizagem, mesmo assim, conseguem desenvolver melhor as atividades em sala regular.

O AEE, diante desta variedade de alunado, trabalha com atividades pontuais para cada aluno no âmbito pedagógico. A dificuldade maior encontra-se nas intervenções no aspecto emocional e social, porque muitas vezes faz-se necessário a ajuda da área da saúde, como por exemplo, psicólogo, terapeuta ocupacional e psiquiatra.

Um aspecto marcante das escolas do campo é o número reduzido de alunos por sala de aula. Verificamos com os professores se esta variável facilita o trabalho com os alunos com deficiência. A tabela 24 aponta a forma de pensar dos professores em relação ao número reduzido de alunos:

Tabela 27 - Forma de pensar dos professores em relação ao número de alunos na sala regular para o trabalho com o aluno atendido pelo AEE.

Afirmativa	Nº de Professores
A redução do número de alunos na sala onde há um aluno com deficiência, permite dedicar maior tempo para o ensino e aprendizado deste aluno.	22
A redução do número de alunos não interfere na atuação com o aluno com deficiência, porque a sala continua com heterogeneidade, exigindo estratégias e atividades diferentes para cada um dos alunos.	09
Total de Professores	31

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apontam que 22 dos professores concordam que a redução de número de alunos na sala, onde há um aluno com deficiência, permite dedicar maior tempo para o ensino e aprendizado desse aluno. E este é um diferencial da escola do campo.

Agora, apresentaremos a percepção dos pais em relação à escola do campo, considerando que a família é muito importante para o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência. Se não houver a parceria entre a escola e a família, os objetivos não serão alcançados plenamente.

Tabela 28 - Percepção dos pais sobre a contribuição da escola no desenvolvimento dos alunos atendidos pelo AEE

Grau de satisfação em relação ao desenvolvimento do aluno		Escolas		
		Escola A (Nº de Famílias)	Escola B (Nº de Famílias)	Escola C (Nº de Famílias)
Relacionamento da Professora regular	Não atende	00	00	00
	Atende insatisfatoriamente	00	00	01
	Atende satisfatoriamente	01	01	00
	Atende Plenamente	06	05	03
Relacionamento dos demais alunos da sala regular	Não atende	01	01	00
	Atende insatisfatoriamente	00	00	00
	Atende satisfatoriamente	00	00	02
	Atende Plenamente	06	05	02
Relacionamento da Direção e dos funcionários	Não atende	00	00	00
	Atende insatisfatoriamente	00	00	00
	Atende satisfatoriamente	00	00	00
	Atende Plenamente	07	06	04

Contribuição do trabalho da professora da sala regular	Não atende	00	00	01
	Atende insatisfatoriamente	00	01	00
	Atende satisfatoriamente	01	01	00
	Atende Plenamente	06	04	03
Caderno de tarefas com atividades adaptadas	Não atende	03	02	01
	Atende insatisfatoriamente	01	02	02
	Atende satisfatoriamente	00	00	00
	Atende Plenamente	03	02	01
Contribuição do AEE realizado na SRM	Não atende	00	00	00
	Atende insatisfatoriamente	00	00	00
	Atende satisfatoriamente	01	01	01
	Atende Plenamente	06	05	03
Total de famílias		07	06	04

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao relacionamento com a professora de Sala Regular, as três unidades indicaram que atende plenamente, sendo seis famílias na Escola A, cinco na Escola B e três na Escola C. O mesmo ocorre no tocante ao relacionamento com os demais alunos da sala. Na Escola A, tivemos seis famílias para quem atende plenamente, na Escola B cinco e na Escola C duas plenamente e duas satisfatoriamente. E no relacionamento com a Direção Escolar e os funcionários as três unidades apontaram que atende plenamente.

Sobre a contribuição do trabalho da professora da Sala Regular, na Escola A foi apontado que atende plenamente (seis famílias), na Escola B, quatro indicaram plenamente e uma indicou que atende insatisfatoriamente. Já na Escola C, tivemos três pais indicando que atende plenamente e um indicou que não atende.

Relacionado a este trabalho, questionamos sobre a existência de caderno com atividades adaptadas. Na Escola A, três pais apontaram que este caderno não atende às necessidades dos filhos, seguido de três para quem atende plenamente e um que atende insatisfatoriamente. Na Escola B, tivemos dois pais que apontaram que não atende, seguido de dois que atende insatisfatoriamente e dois que atende plenamente. E na Escola C dois dos pais colocaram que atende insatisfatoriamente, um não atende e um indicou que atende plenamente.

Os pais acompanham as tarefas dos seus filhos porque isto é muito exigido nas escolas pesquisadas. O número reduzido de alunos faz com que as professoras de Sala Regular consigam controlar melhor o retorno do caderno com atividades de casa. E as famílias conseguem perceber o nível de dificuldade que é imposto, por isso tivemos pais que

apontaram que as atividades não atendem às necessidades dos filhos. Convivendo na escola, já passei por situações em que a mãe veio reclamar da dificuldade do filho em realizar as tarefas, necessitando orientar novamente a Professora de Sala Regular neste aspecto.

A respeito do trabalho do AEE realizado na SRM, os pais da Escola A apontaram que atende plenamente (seis famílias), na Escola B e C também apontaram que atende plenamente e satisfatoriamente.

Vale ressaltar que sabemos da possibilidade de distorção dos dados pelo fato da pesquisadora ser a professora atuante do AEE, mas os dados apresentados refletem a real concepção dos pais e professores porque em muitos itens eles colocam indicações negativas, avaliando que não atende plenamente.

CONCLUSÕES

A partir da reflexão sobre os dados obtidos foi possível analisar o AEE nas escolas do campo em diversos aspectos, identificando as condições físicas, de funcionamento e organização no âmbito escolar, além de constatar a percepção dos pais e professores acerca do aluno com deficiência.

A realidade que encontramos hoje nas três escolas do campo aponta um avanço em relação à garantia do direito a educação da população campesina que vive em assentamentos rurais e mais, garante o direito de escolarização das pessoas com deficiência, da mesma forma que é oferecido em escolas da cidade.

Em contrapartida, emergiram impasses do AEE específicos da escola do campo e outros gerais, os quais se reproduzem também no AEE das escolas da cidade.

Iniciemos pelas questões específicas, que se referem à estrutura física das SRMs, ao transporte para o contraturno e uma única professora para atender três unidades escolares.

Desde quando havia as Classes Especiais, foi identificado por Dal Pogetto (1987) insatisfação em relação ao espaço físico destinado ao trabalho com as pessoas com deficiência. Em duas das três escolas pesquisadas, não existe uma sala destinada somente ao AEE, ela funciona em outros ambientes da escola de forma improvisada. Esse é um fato que não depende somente da gestão escolar, mas de todo um planejamento no momento da construção ou ampliação do prédio escolar, a SRM tem a mesma importância de uma sala de aula regular.

O contraturno estabelecido pelas Políticas de Educação Especial não contempla a especificidade do campo porque os alunos moram em lotes distantes da escola e não há transporte para levar individualmente o aluno, caso necessite ficar no período oposto. É uma condição de direito negado, tendo em vista que o turno inverso está garantido na Política Pública. E o fato de realizar o AEE no mesmo turno impede o aluno de participar de todas as aulas, além de também reforçar a sua diferença, tanto que os alunos adolescentes, em alguns casos, se recusam a participar do atendimento por constrangimento de ser buscado na sala de aula e receio de não pertencer mais ao grupo devido à diferença. Conforme vimos, de acordo com Woodward (2012), as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença.

O fato de a mesma professora atender as três escolas interfere na qualidade do serviço prestado. Os alunos cadastrados com deficiência estão na escola por cinco dias na semana e só recebem atendimento pedagógico especializado uma vez por semana. O mesmo acontece em

relação ao trabalho de orientação aos professores, eles possuem muitas dúvidas que necessitariam ser solucionadas no cotidiano escolar.

Em relação às questões gerais, verificamos a produção social da deficiência intelectual e o isolamento da professora de Educação Especial.

Após a implantação Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a), houve um aumento significativo, no Brasil, do cadastro de alunos com deficiência intelectual, conforme apontou Goes (2014) em sua pesquisa. É necessário se definir critérios para o encaminhamento dos alunos ao AEE, a escola por qualquer dificuldade de aprendizagem já quer impingir um rótulo no aluno e deixá-lo sob a responsabilidade da Educação Especial. Constata-se que existe falta de formação e apoio pedagógico da instituição escolar para os professores lidarem melhor com os problemas de aprendizagem.

Mesmo existindo o discurso de escola inclusiva, há uma carga negativa para o aluno que é matriculado no AEE com deficiência intelectual devido às proposições performativas, que transformam as sentenças descritivas em fatos reais. Assim sendo, mesmo sem existir a deficiência intelectual, o aluno que recebe esse rótulo pode desenvolver essa identidade, porque começa a ser desacreditado pelos professores e colegas de sala.

Paschoalick (1981) apresentou em sua pesquisa fatos do encaminhamento inadequado de alunos às classes especiais e conseqüente produção de Deficiência Intelectual. A impressão que temos é que, as políticas de Educação Especial se modificaram, mas permanecem as mesmas questões no tocante à escolarização da pessoa com deficiência.

Outro pormenor encontrado é a questão do isolamento descrito pela professora do AEE, que também foi apontado por Dal Pogetto (1987) e continua acontecendo. O aluno pertence fisicamente à Sala Regular, mas a responsabilidade de resolver seus problemas é somente da professora especialista, que não tem apoio das áreas clínicas, necessários ao desenvolvimento do aluno, tendo em vista um trabalho multidisciplinar.

Todos estes levantamentos criam lacunas para trabalhos futuros. Neste momento, cabe ainda, ressaltar outra lacuna identificada nesta composição que se refere às pessoas com deficiência física e sensorial que não foram encontradas nas três escolas do campo pesquisadas. Onde e como vivem essas pessoas nestes assentamentos rurais? Esperamos que novas pesquisas se debruçam sobre este questionamento para que possamos dar visibilidade às pessoas com deficiência que moram em regiões campesinas.

Para encerrar, voltando à análise do AEE nas escolas do Campo, faz-se necessário sempre lembrar que a escola é um lugar de formação humana. Como afirmado por Caldart (2004):

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia-a-dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de algumas disciplinas, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano está ajudando a produzir e a cultivar (CALDART, 2004a, p. 120)

Esta visão da escola como um sentido amplo que trabalhe a questão dos direitos, da participação, cooperação, luta e justiça, está intimamente ligada às questões da Educação Especial, uma vez que, a escola não deve ser apenas um lugar de conhecimentos formais, mas também um ambiente que ensine as pessoas a aceitarem as diferenças, diminuindo os preconceitos e trabalhando os valores de igualdade e respeito.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ARARAQUARA, **Diretrizes Escola Rural** – Texto Final da I Conferência Municipal de Educação de Araraquara, 7/8/2001, 2001

ARARAQUARA, **Projeto Político Pedagógico**: EMEF do Campo Hermínio Pagotto 2014-2015-2016, 2014.

ARARAQUARA, **Plano Municipal de Educação 2015-2025** 2015. Disponível em: <<http://www.araraquara.sp.gov.br/Pagina/Default.aspx?IDPagina=4340>> Acesso em: 17 nov. 2015.

ARROYO, M. G; Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto Político de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p.91-108. (Por Uma Educação do Campo, 5).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº. 5.692 de 11 de Agosto de 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº. **9.394** de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>, Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 36**, de 04 de Dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1** de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária, Brasil, 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação do Campo, Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 16 nov.2012.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 6.571** de 17 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. 2008b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 16 nov.2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, 2008c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a

_____. Ministério da Educação. **Decreto 7.352** de 04 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. 2014^a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 4**, de 23 de Janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, 2014b.

CAIADO, K. R. M.; MELLETTI, S. M. F., Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.93-104, Maio-Ago., 2011a.

CAIADO, K. R. M; MELETTI, S.M.F. Educação Especial na Educação do Campo no Estado de São Paulo: Uma interface a ser construída. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. (orgs.) **Educação para o campo em Discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011b. p.171 -185

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes. 2004a, p.87–131.

CALDART, R. S; Elementos para construção do Projeto político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A (orgs.). **Contribuições para a**

Construção de um Projeto Político de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004b, p.13-52. (Por Uma Educação do Campo, 5).

CALDART, R. S; Sobre educação do Campo. In: SANTOS, C. A et al. (org.) **Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação.** Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008, p.67-86. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 7).

CARNEIRO, R. U. C. Identidades e representações na escola inclusiva. In: MONTEIRO, S. A. I.; RIBEIRO, R.; LEMES, S. S; MUZZETI, L. C. (orgs.) **Educações na contemporaneidade reflexões e pesquisa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p.41-54.

CARNEIRO, R. U. C., Educação Inclusiva: gestão, professores, comunidade: definindo papéis. **DOXA - Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v. 16, p.159-169, 2012.

COSTA, N. D. M. A escolaridade do portador de Deficiência Mental: Integração ou Segregação. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, Ano 2, N. 7, Jul/Ago, p.08-13, 1992.

DAL POGETTO, M. T. D. P., **Como professores de Classe Especial para Deficientes Mentais da Rede Estadual de ensino percebem sua atuação profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 1987.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca** - Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195-214.

FREIRE, P., **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo v. 4).

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GOES, R. S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2014.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: Experiência do Pronera.** Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época; v. 70).

LUDKE, M; ANDRE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo: Indagação sobre a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Tuiuti, Curitiba, 2011.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OMOTE, S. Perspectivas para Conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v 04, n. 13, p.127–135, 1996.

PASCHOALICK, W.C. **Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças às Classes Especiais para Deficientes Mentais desenvolvidos nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1981.

PICOLLO, G; MENDES, E. G., Para além do Natural: Contribuições Sociológicas a um Pensar sobre a Deficiência. In: MENDES. E. G; ALMEIDA, M. A., **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Coleção Inclusão Escolar, 2012. p.53–89.

PIOVESAN, F. Conceção Contemporânea de Direitos Humanos. In HADDAD, S. A.; GRACIANO, M. (orgs.). **A Educação entre os Direitos Humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006. p.11-42.

SÁ, M. A; BRUNO, M. M. G. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n. 4 p.629-646, Out-Dez, 2012.

SASSAKI, R. K., **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7º ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEARA, A. C., **Interação profissional na percepção de alunos e de professores sobre o trabalho docente em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SILVA, T. T. da, A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, S. R. C. **Educação Especial e a Escolarização de Pessoas com Deficiência que residem no Campo: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S., **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. Incluir para Excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILELAS, J. **Investigação**: O processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WOLFF, F. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, A. (org.) **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

YIN, R.K. **Estudo de Caso**: planejamento em métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE PARA PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para professores)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNÍCIPIO DE ARARAQUARA/SP**, sob a responsabilidade da Mestranda Débora Teresa Palma e orientação do Prof^o Dr. Leandro Osni Zaniolo. Esta pesquisa foi formulada com o objetivo de conhecer as características e condições presentes no AEE no contexto das escolas do campo e identificar as percepções dos professores de Sala Regular sobre sua prática docente, verificando como a mesma focaliza os alunos de inclusão.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor de sala regular atuante nas escolas do campo onde será realizada a pesquisa.

Sua participação consistirá em responder o questionário misto com questões fechadas e semiabertas sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência na sala regular e sobre sua prática pedagógica nas escolas do campo. Estes questionários respondidos serão mantidos pela pesquisadora, que os armazenará em arquivo próprio, garantindo o sigilo da identificação dos participantes da pesquisa. As perguntas do questionário não serão invasivas à intimidade dos participantes, e todas as informações obtidas serão tratadas confidencialmente e com uso exclusivamente acadêmico em todas as etapas previstas no estudo.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento se você sentir qualquer desconforto poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a administração da Secretaria Educacional na qual trabalha.

É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvam pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com “cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante”. (Resolução 466/2012, Art. II.7).

A pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, antes e durante da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

O estudo implica em benefícios a todos os envolvidos com a Educação Especial e Inclusiva, pois busca gerar conhecimentos científicos sobre o contexto da Inclusão Escolar que vem ocorrendo por meio do programa federal Sala de Recursos Multifuncionais, mostrando a realidade que permeia o processo de Inclusão Escolar nas Escolas do Campo do município de Araraquara – SP. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do anonimato de seus participantes. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Débora Teresa Palma
Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefício de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ____ de _____ de 2014

Nome: _____ Telefone para contato: () _____

Assinatura Participante da Pesquisa

Prof Dr Leandro Osni Zaniolo
Pesquisador orientador pelo projeto
Departamento de Psicologia da Educação – UNESP
Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1- Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901- Araraquara/SP
Telefone: (16) 3337-4700
e-mail: zaniolo@fclar.unesp.br

Mestranda Débora Teresa Palma
Pesquisadora-orientanda do projeto
Departamento/Universidade: Programa de Pós Graduação em Educação Escolar /
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara
Contato: Rua José Rodrigues, 317 Vila Xavier Araraquara/SP
Telefone: (16) 3337-5747/ (16) 99712-8511
e-mail: debora-palma@hotmail.com

APÊNDICE B – TCLE PARA FAMILIARES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para familiares)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNÍCIPIO DE ARARAQUARA/SP**, sob a responsabilidade da Mestranda Débora Teresa Palma e orientação do Prof^o Dr. Leandro Osni Zaniolo. Esta pesquisa foi formulada com o objetivo de conhecer as características e condições presentes no AEE no contexto das escolas do campo e descrever o perfil das famílias dos alunos, verificando as relações que estabelecem com a escola e reconhecendo suas percepções sobre a condição de deficiência.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é responsável legal por um aluno que frequenta o AEE nas escolas do campo onde será realizada a pesquisa.

Sua participação consistirá em responder o questionário misto com questões fechadas e semiabertas sobre a relação família e escola, seu conhecimento acerca da inclusão e da deficiência e a perspectiva de futuro para o seu filho. Estes questionários respondidos serão mantidos pela pesquisadora, que os armazenará em arquivo próprio, garantindo o sigilo da identificação dos participantes da pesquisa. As perguntas do questionário não serão invasivas à intimidade dos participantes, e todas as informações obtidas serão tratadas confidencialmente e com uso exclusivamente acadêmico em todas as etapas previstas no estudo.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento se você sentir qualquer desconforto poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a administração da Unidade Educacional na qual seu filho estuda.

É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvam pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com “cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante”. (Resolução 466/2012, Art. II.7).

A pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, antes e durante da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

O estudo implica em benefícios a todos os envolvidos com a Educação Especial e Inclusiva, pois busca gerar conhecimentos científicos sobre o contexto da Inclusão Escolar que vem ocorrendo por meio do programa federal Sala de Recursos Multifuncionais, mostrando a realidade que permeia o processo de Inclusão Escolar nas Escolas do Campo do município de Araraquara – SP. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do anonimato de seus participantes. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Débora Teresa Palma
Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefício de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ____ de _____ de 2015

Nome: _____ Telefone para contato: () _____

Assinatura Participante da Pesquisa

Prof. Dr Leandro Osni Zaniolo
Pesquisador orientador pelo projeto
Departamento de Psicologia da Educação – UNESP
Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1- Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901- Araraquara/SP
Telefone: (16) 3337-4700
e-mail: zaniolo@fclar.unesp.br

Mestranda Débora Teresa Palma
Pesquisadora-orientanda do projeto
Departamento/Universidade: Programa de Pós Graduação em Educação Escolar /
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara
Contato: Rua José Rodrigues, 317 Vila Xavier Araraquara/SP
Telefone: (16) 3337-5747/ (16) 99712-8511
e-mail: debora-palma@hotmail.com

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO NOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PROFESSORES DA SALA REGULAR

1. CARACTERIZAÇÃO

Nome: _____

Faixa etária correspondente a:

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos acima de 60.

1.1.FORMAÇÃO:

Ensino Médio	
Magistério () Ensino Médio regular ()	Instituição Pública () Privada ()

Curso Superior

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Pública () Privada ()

Teve alguma disciplina que contemplou conteúdo relativo à Educação Especial?

Sim Não Especifique:

Pós Graduação

Lato Sensu – Especialização ()

Strictu Sensu Mestrado () Doutorado () Não tenho ()

Curso Mestrado: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Pública () Privada () () Em andamento

Curso Doutorado: _____

<p>_____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>_____</p> <p>Ano de conclusão: _____ Pública () Privada () () Em andamento</p>

<p>Cursos – Formação Continuada</p> <p>Com que frequência realiza cursos de aprimoramento:</p> <p>() Mensalmente () Bimestralmente () Semestralmente () Anualmente</p> <p>A maior parte destes cursos são realizados:</p> <p>() na instituição onde trabalha () com recursos próprios</p> <p>Já realizou alguma formação específica para Educação Inclusiva?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>Qual?</p> <p>_____</p>
--

1.2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

a) Cargo ocupado:

() Professor PI

() Professor PII (Especialista) Disciplina: _____

b) Situação Funcional no município:

() Efetivo

() Contrato temporário

c) Qual o nome da (s) instituição (s) escolar que trabalha?

Instituição Escolar	Tipo
1.	() Municipal () Estadual () Privada
2.	() Municipal () Estadual () Privada
3.	() Municipal () Estadual () Privada
4.	() Municipal () Estadual () Privada
5.	() Municipal () Estadual () Privada
6.	() Municipal () Estadual () Privada
7.	() Municipal () Estadual () Privada

d) Tempo de atuação na educação:

- Até 5 anos
- Mais de 5 anos a 10 anos
- Mais de 10 anos até 15 anos
- Mais de 15 anos até 20 anos
- Mais de 20 anos

e) Tempo de atuação na rede deste município:

- Até 5 anos
- Mais de 5 anos a 10 anos
- Mais de 10 anos até 15 anos
- Mais de 15 anos até 20 anos
- Mais de 20 anos

f) Tempo de atuação em **escola do campo** na rede deste município:

- Até 5 anos
- Mais de 5 anos a 10 anos
- Mais de 10 anos até 15 anos
- Mais de 15 anos até 20 anos
- Mais de 20 anos

g) Em relação a sua assiduidade ao trabalho, você considera:

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

h) Assinale os fatores que interferem na qualidade da sua assiduidade ao trabalho: (nesta questão, você pode escolher mais de uma opção, fazendo em ordem de prioridade, ou seja, ao invés de “x”, utilize 1, 2, 3...)

- Problemas de saúde
- Problemas familiares
- Insatisfação pela profissão docente
- Jornada de trabalho em diferentes escolas
- Outros: _____

i) Qual o impacto da assiduidade do professor para o aprendizado do aluno?

- Cumprimento dos conteúdos curriculares
- Conhecimento dos alunos, inclusive os alunos com deficiência.
- Estabelecimento de vínculo com o aluno
- Motivação dos alunos por receber um professor substituto.
- Outros: _____

j) A motivação dos alunos por receber um professor substituto está relacionada:

- Estratégias de ensino diferenciada.
- Ausência de conteúdo específico da disciplina substituída.
- Atividade livre
- Outros: _____

k) Quantas horas semanais atua em sala de aula? (considere todas as unidades de trabalho)

- Até 20 horas

- () De 20 a 30 horas
 () De 30 a 40 horas
 () Acima de 40 horas

l) Indique em horas, quanto tempo livre possui para planejamento:

- () HTPI
 () HTPL

m) Estas horas de tempo livre são destinadas para quais atividades? (nesta questão, você pode escolher mais de uma opção, fazendo em ordem de prioridade, ou seja, ao invés de “x”, utilize 1, 2, 3...)

- () Elaboração de Planejamento
 () Preparação de aula
 () Correção de atividades e provas dos alunos
 () Pesquisas
 () Outros: _____

n) No total, quantos alunos você têm, aproximadamente, em todas as escolas em que atua?

- () Até 50.
 () De 51 a 100.
 () De 101 a 150.
 () De 151 a 200.
 () De 201 a 250.
 () De 251 a 300.
 () De 301 a 350.
 () De 351 a 400.
 () Acima de 400.

o) E na **escola do campo**, quantos alunos têm no total?

- () Até 10.
 () De 10 a 20.
 () De 20 a 30.
 () De 30 a 40.
 () De 40 a 50.
 () De 50 a 60.
 () De 60 a 70.
 () De 70 a 80.
 () De 80 a 90.
 () De 90 a 100.

p) Assinale em quais séries você atua na escola do campo:

() 1º Ano	() 6º Ano
() 2º Ano	() 7º Ano
() 3º Ano	() 8º Ano
() 4º Ano	() 9º Ano
() 5º Ano	

2. EM RELAÇÃO À ESCOLA DO CAMPO

- a) Quais as razões que te levaram a trabalhar nesta escola do campo? (nesta questão, você pode escolher mais de uma opção, fazendo em ordem de prioridade, ou seja, ao invés de “x”, utilize 1, 2, 3...)
- () Falta de opção na atribuição de aulas
- () Identidade com este tipo de escola
- () Questão salarial (adicional de zona rural)
- () Outros _____
- b) Na sua percepção quais são os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho do professor na escola do campo? Assinale **D** para Dificultador e **F** para Facilitador.
- () Integração entre Equipe Diretiva e Pedagógica e corpo docente.
- () Participação nas decisões administrativas e pedagógicas.
- () Flexibilização do currículo.
- () Desenvolvimento de projetos específicos da escola do campo.
- () Conhecimento profundo da comunidade, inclusive da família dos alunos.
- () Número de alunos nas salas de aula.
- () Distância da escola.
- () Tempo de deslocamento.
- () Forma de comunicação do local de trabalho por meio de telefone fixo, móvel e internet.
- () Recursos tecnológicos (televisão, internet.).
- () Distância e transporte para as saídas pedagógicas.
- () Uma única sala de aula por série.
- () Outros D: _____
- F: _____

3. EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA DO CAMPO

- a) Indique se já teve algum contato com pessoa com deficiência nos grupos:
- () familiar
- () amigos
- () escolar
- b) Em sua opinião, dos alunos atendidos pela Educação Especial em sua escola (considerando do 1º ao 9º ano), quantos se beneficiariam pedagogicamente de uma escola especial como a APAE, deixando de frequentar o ensino regular para ficar exclusivamente na escola especial?
- () Nenhum
- () 1
- () 2 a 5.
- () 6 a 10

Justifique sua resposta.

c) Comparando a sua experiência em escola urbana e escola do campo, quais diferenças você verifica no processo de inclusão dos alunos com deficiência? (nesta questão, você pode escolher mais de uma opção, fazendo em ordem de prioridade, ou seja, ao invés de “x”, utilize 1, 2, 3...)

- () Envolvimento de todos os funcionários para a inclusão deste aluno;
 () Apoio da Equipe Diretiva e Pedagógica;
 () Aceitação e respeito de todos os alunos;
 () Outros _____

d) Em relação ao impacto do número de alunos em sala de aula para o trabalho com o aluno de inclusão, assinale apenas uma alternativa que expressa a sua forma de pensar:

() A redução do número de alunos na sala onde há um aluno com deficiência, permite dedicar maior tempo para o ensino e aprendizado deste aluno.

() A redução do número de alunos não interfere na atuação com o aluno com deficiência, porque a sala continua com heterogeneidade, exigindo estratégias e atividades diferentes para todos os alunos.

e) Na sua percepção, observando as características e o ritmo de aprendizagem dos alunos da escola do campo, é possível afirmar que se o professor adotar um ritmo menos acelerado de ensino favorecerá a aprendizagem do aluno do AEE?

() SIM

() NÃO

Justifique sua resposta.

f) Assinale as alternativas que demonstrem a diferença existente entre os conteúdos dos projetos específicos da escola do campo e os conteúdos formais na atuação com alunos do AEE. (nesta questão, você pode escolher mais de uma opção, fazendo em ordem de prioridade, ou seja, ao invés de “x”, utilize 1, 2, 3...)

- () Facilitam a compreensão.
 () Estão relacionados a cultura do aluno, oferecendo mais significado.
 () Trabalham atividades práticas.
 () Outros _____

g) Na sua opinião, o desenvolvimento dos alunos do AEE, atendidos nesta escola, acontece em qual área? Classifique da seguinte forma: **1** – primeiro mais importante; **2** - segundo mais importante, **3** – terceiro mais importante. No caso de empate, coloque a mesma numeração.

- () Área Social
 () Área Emocional
 () Área acadêmica (leitura, escrita, cálculo)

h) Indique 3 aspectos facilitadores e 3 dificultadores na atuação dos alunos do AEE na escola do campo.

Facilitadores	Dificultadores
1.	1.
2.	2.
3.	3.

i) Como você avalia o atendimento da Sala de Recursos Multifuncional na escola do campo? Marque um X indicando o grau de satisfação em cada item e se, quiser, comente:

Recursos de Acessibilidade

Não Atende	Atende insatisfatoriamente	Atende Satisfatoriamente	Atende Plenamente
------------	----------------------------	--------------------------	-------------------

Comentários:

Espaço físico da Sala de Recursos Multifuncional para atendimento dos alunos

Não Atende	Atende insatisfatoriamente	Atende Satisfatoriamente	Atende Plenamente
------------	----------------------------	--------------------------	-------------------

Comentários:

Tempo destinado ao atendimento dos alunos pela Professora de Educação Especial

Não Atende	Atende insatisfatoriamente	Atende Satisfatoriamente	Atende Plenamente
------------	----------------------------	--------------------------	-------------------

Comentários:

Tempo destinado à orientação dos professores pela Professora de Educação Especial

Não Atende	Atende insatisfatoriamente	Atende Satisfatoriamente	Atende Plenamente
------------	----------------------------	--------------------------	-------------------

Comentários:

Comunicação e interface com os atendimentos de saúde (Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia)

Não Atende	Atende insatisfatoriamente	Atende Satisfatoriamente	Atende Plenamente
------------	----------------------------	--------------------------	-------------------

Comentários:

4. EM RELAÇÃO À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

a) Assinale com um X a alternativa que considera coerente em relação a sua prática pedagógica com os alunos que são atendidos pelo AEE e os demais alunos da sua sala:

Em todas as aulas dedica um tempo para:

Alunos atendidos pelo AEE:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Demais alunos:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Realiza atividades adaptadas as necessidades dos:

Alunos atendidos pelo AEE:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Demais alunos:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Realiza avaliações adaptadas as necessidades dos:

Alunos atendidos pelo AEE:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Demais alunos:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Utiliza uma linguagem adequada para a compreensão dos conteúdos dos:

Alunos atendidos pelo AEE:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Demais alunos:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Favorece a participação nas atividades em grupo dos:

Alunos atendidos pelo AEE:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Demais alunos:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Realiza atividades orais em substituição as atividades escritas para:

Alunos atendidos pelo AEE:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Demais alunos:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Utiliza-se de recursos audiovisuais para melhor compreensão dos conteúdos para:

Alunos atendidos pelo AEE:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Demais alunos:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Esclarece as razões das adaptações e atividades diferenciadas (acesso ao ensino e à aprendizagem/ escola como espaço de diversidade) para:

Alunos atendidos pelo AEE:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Demais alunos:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Com que frequência troca informações com a professora de Educação Especial sobre:

Alunos atendidos pelo AEE:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

Demais alunos:

Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-----------	----------	--------------	--------

b) Durante a troca de informações com a professora de Educação Especial, assinale quais são os assuntos tratados: (nesta questão, você pode escolher mais de uma opção, fazendo em ordem de prioridade, ou seja, ao invés de “x”, utilize 1, 2, 3...)

- Adaptação de atividades e/ou avaliação;
- Problemas de comportamento do aluno;
- Conhecimento sobre uma determinada deficiência, síndrome ou dificuldade de aprendizagem.
- Problemas sócio econômicos e/ou familiares do aluno.
- Outros: _____

c) Você considera que na sua sala de aula existem alunos que necessitariam de atendimento especializado?

SIM

NÃO

Justifique sua resposta.

d) De acordo com a sua percepção, assinale as alternativas referentes ao impacto da inclusão no seu trabalho como professor. (nesta questão, você pode escolher mais de uma opção, fazendo em ordem de prioridade, ou seja, ao invés de “x”, utilize 1, 2, 3...)

- Causa angústia, não poder trabalhar de forma adequado com este aluno.
- Causa desequilíbrio emocional.
- Causa acúmulo de tarefas.
- Causa uma recompensa pessoal, uma vez que, reafirma o meu papel de educador.
- Causa uma sensibilização em relação as pessoas com deficiência.
- Amplia o olhar sobre a diversidade, inclusive no ambiente escolar.
- Rompe paradigmas em relação as pessoas com deficiência.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO NOS FAMILIARES
QUESTIONÁRIO COM OS PAIS

1. IDENTIFICAÇÃO

Composição Familiar	
Mora com quem?	<input type="checkbox"/> Mãe e Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Mãe e Padrasto <input type="checkbox"/> Outro cuidador _____
Quantos irmãos?	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9

Mãe	
Nome:	_____
Idade:	<input type="checkbox"/> 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> 51 a 60 anos <input type="checkbox"/> acima de 60.
Fomação Escolar	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior
Sabe ler e escrever?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Profissão	<input type="checkbox"/> Dona de Casa <input type="checkbox"/> Agricultora <input type="checkbox"/> Outro _____
Regime de Trabalho	<input type="checkbox"/> CLT <input type="checkbox"/> Autônomo <input type="checkbox"/> Outro _____

Pai	
Nome:	_____
Idade:	<input type="checkbox"/> 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> 51 a 60 anos <input type="checkbox"/> acima de 60.
Fomação Escolar	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior
Sabe ler e escrever?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Profissão	<input type="checkbox"/> Agricultor <input type="checkbox"/> Outro _____
Regime de Trabalho	<input type="checkbox"/> CLT <input type="checkbox"/> Autônomo <input type="checkbox"/> Outro _____

Os pais são parentes entre si?

Sim Não

Grau de parentesco: _____

Possui plano de saúde?

Sim Não

Moradia	
Cômodos	<input type="checkbox"/> Sala <input type="checkbox"/> Cozinha <input type="checkbox"/> Banheiro <input type="checkbox"/> Quartos Quantidade de quartos: ____
Condição	<input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida
Possui energia elétrica?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Possui água encanada?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Possui tratamento de esgoto?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Possui vizinhos próximos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Comunicação	<input type="checkbox"/> Telefonia Fixa <input type="checkbox"/> Celular <input type="checkbox"/> Inexistente

Possui carro?

Sim Não

2. RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

a) Considerando a contribuição da escola no desenvolvimento do seu filho, marque um X indicando o grau de satisfação em cada item.

Relacionamento da professora de Sala Regular com o seu filho.

<input type="checkbox"/> Não Atende	<input type="checkbox"/> Atende insatisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Satisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Plenamente
-------------------------------------	---	---	--

Relacionamento dos demais alunos da Sala regular e da escola com seu filho.

<input type="checkbox"/> Não Atende	<input type="checkbox"/> Atende insatisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Satisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Plenamente
-------------------------------------	---	---	--

Relacionamento da Direção e Escolar e dos demais funcionários da escola com o seu filho.

<input type="checkbox"/> Não Atende	<input type="checkbox"/> Atende insatisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Satisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Plenamente
-------------------------------------	---	---	--

Contribuição do trabalho da professora da Sala regular na aprendizagem do seu filho.

<input type="checkbox"/> Não Atende	<input type="checkbox"/> Atende insatisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Satisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Plenamente
-------------------------------------	---	---	--

Caderno de tarefa com atividades adaptadas para a sua dificuldade de aprendizagem

<input type="checkbox"/> Não Atende	<input type="checkbox"/> Atende insatisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Satisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Plenamente
-------------------------------------	---	---	--

Contribuição do atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncional para o desenvolvimento do seu filho.

<input type="checkbox"/> Não Atende	<input type="checkbox"/> Atende insatisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Satisfatoriamente	<input type="checkbox"/> Atende Plenamente
-------------------------------------	---	---	--

b) Na sua percepção existe um trabalho comunicativo entre a Professora do AEE e a Professora de Sala Regular sobre o seu filho?

Sim Não

3. CONHECIMENTO ACERCA DA INCLUSÃO E DA DEFICIÊNCIA

a) Por que seu filho tem um atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional?

Possui uma deficiência.

Tem dificuldade para ler e escrever.

- () Não acompanha o sala.
() Apresenta problemas de comportamento.
() Não sei.
() Outro _____

b) Na escola seu filho apresenta dificuldade em qual área?

- () Adquirir leitura e escrita.
() Aprender os números e as operações básicas.
() Comportamento.
() Relacionamento com os colegas.
() Outro _____

c) Na sua família, os outros filhos apresentaram ou apresentaram dificuldades escolares?

- () Sim () Não

d) Em casa você percebe dificuldade em quais atividades diárias?

- () Higiene Pessoal (tomar banho, escovar os dentes)
() Dificuldade física.
() Dificuldade na fala e comunicação.
() Comportamento
() Nenhuma
() Outro _____

e) Em sua opinião o seu filho possui alguma deficiência?

- () Sim () Não

f) Que tipo de deficiência?

- () Intelectual () Física () Sensorial () Outro: _____

g) Qual é o seu entendimento sobre pessoas com deficiência?

h) Você acha que seu filho tem necessidade de estudar em uma escola especial, como por exemplo, a APAE?

- () Sim () Não

Justifique.

i) Você percebe a necessidade de outros atendimentos da área da saúde para o desenvolvimento do seu filho. Quais?

- Fisioterapia
- Terapia Ocupacional
- Fonoaudiologia
- Psicologia
- Neurologia
- Psiquiatria

j) Quais são as dificuldades para levar seu filho a estes atendimentos?

- Transporte.
- Distância assentamento até a cidade.
- Horários conflitantes com os horários do trabalho da família.
- Recursos financeiros
- Vaga disponível na rede pública

k) Você percebe situações de exclusão do seu filho dentro da escola? Descreva.

4. FAMÍLIA E PERSPECTIVAS DE FUTURO PARA O FILHO ATENDIDO NO AEE

a) Ao concluir o Ensino Fundamental, você acha que seu filho vai se beneficiar do Ensino Médio?

- Sim
- Não

b) Pensando na possibilidade do seu filho realizar um curso técnico, qual seria mais adequado as suas necessidades e interesses?

- Marceneiro
- Serralheiro
- Pedreiro
- Mecânico de Automóvel
- Pintor
- Cozinheiro
- Auxiliar de escritório
- Tratorista
- Outro: _____

c) As oportunidades de trabalho para o seu filho se localizam:

- campo
- cidade

d) Você pensa na possibilidade de morar na cidade para buscar melhores oportunidades para o seu filho?

Sim Não

e) Na sua opinião, quais são os aspectos dificultadores e facilitadores para a inclusão social do seu filho no ambiente urbano? Assinale **D** para Dificultador e **F** para Facilitador.

- Leitura e escrita
- Identidade com o meio urbano.
- Preconceito das pessoas.
- Programas de inclusão social e profissional.
- Horários de transporte
- Distância
- Violência
- Alterações climáticas (chuva)
- Estrada de terra em má conservação
- Comunicação

f) Em relação a constituir uma família, você acha que seu filho apresentará dificuldades?

Sim Não

g) Você acha que seu filho terá autonomia na vida adulta em relação às atividades práticas (uso de dinheiro, realizar uma compra, pagar as contas...)

Sim Não