



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ELAINE SILVA CHAVES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DO CAMPO “O CASO DA VILA BREJO DO
MEIO, MARABÁ/PA”**

MARABÁ/PA

2022

ELAINE SILVA CHAVES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DO CAMPO “O CASO DA VILA BREJO DO
MEIO, MARABÁ/PA”**

Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia
– apresentado ao Curso de Licenciatura em
Educação do Campo, Universidade Federal do
Sul e Sudeste do Pará, como requisito para
obtenção do título de Licenciado (a) em
Educação do Campo, com ênfase na área Letras
e Linguagens.

Orientador(a): Prof. Flávia Marinho Lisboa

MARABÁ/PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará Biblioteca
Setorial Campus do Taurizinho

C617e Chaves, Elaine Silva
Educação especial e inclusiva : desafios e práticas pedagógicas na
escola do campo “O caso da Vila Brejo do Meio, Marabá/PA” / Elaine
Silva Chaves. — 2022.
42 f. : il. color.

Orientador(a): Flávia Marinho Lisboa.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal
do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de
Educação do Campo, Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo,
Marabá, 2022.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Professores de
educação especial. 4. Educação do campo. 5. Prática de ensino.
I. Lisboa, Flávia Marinho, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9046098115

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

ELAINE SILVA CHAVES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DO CAMPO “O CASO DA VILA BREJO DO
MEIO, MARABÁ/PA”**

Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia
– apresentado ao Curso de Licenciatura em
Educação do Campo, Universidade Federal do
Sul e Sudeste do Pará, como requisito para
obtenção do título de Licenciado (a) em
Educação do Campo, com ênfase na área de
Letras e Linguagens.

Orientador(a): Prof. Flávia Marinho Lisboa

Aprovado em: _____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.(a) Dr^a Flávia Marinho Lisbôa
Faculdade de Educação do Campo – UNIFESSPA

Prof.(a) Dr^a Bonfim Queiroz Lima
Faculdade de Educação do Campo – UNIFESSPA

Prof.(a) Pós-Dr^a Hildete Pereira Dos Anjos
Faculdade de Educação - UNIFESSPA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conduzir, com dias de luta e dias de glória. Às vezes pensamos em desistir, mas chegar até aqui me mostrou, que somos capazes e o quanto é importante fazer parte de um momento tão único e esperado em toda a nossa jornada acadêmica. Agradeço à minha família e amigos que me ajudaram chegar até aqui, a minha orientadora por sua dedicação e trabalho árduo, palavras nunca serão suficientes, para expressar a minha gratidão, por isso, eu somente agradeço por tudo!

RESUMO: O estudo de caso desta pesquisa aponta dificuldades pertinentes ao ensino/aprendizagem de pessoas com deficiência (PCDs) na vila Brejo do Meio. Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas dos docentes que lecionam na disciplina de língua portuguesa, na E.M.E.F Profº Raimundo Gomes , localizado na vila Brejo do Meio, município de Marabá/PA. Os resultados revelam grandes desafios com o ensino/aprendizagem dos professores da classe comum de ensino, porém ao longo dos anos os alunos (PCDs) tem ganhado visibilidade e as condições de acesso para uma educação de qualidade está cada vez mais avançada.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação Especial. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 CAMPO, CAMINHOS E DESAFIOS INCLUSIVOS..... | 12 |
| 3 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE PCDs NA ESCOLA DO CAMPO | 20 |
| 3.1 AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 20 |
| 3.2 PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CAMPO | 21 |
| 4 OLHARES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS FORMADORES DO CAMPO..... | 27 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 35 |
| REFERÊNCIAS | 37 |

1 INTRODUÇÃO

A educação especial, assim como a inclusiva, tem sido cada vez mais reforçada como um direito para todos sem distinção de raça, cor, sexo, idade, etc. No entanto, essa garantia na forma da lei, precisa necessariamente de outras complementações para que tudo não se torne apenas uma teoria, mas que seja concretizado na prática, conforme destacam, Brint e Oliver (2012, p. 142).

A escolarização da criança com deficiência é um direito (BRASIL, 1996) que para ser acessado depende, entre outros aspectos, da articulação entre profissionais, famílias e sociedade para o cumprimento de diretrizes educacionais, destinação de recursos humanos e materiais e formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos diferentes desafios trazidos pela prática cotidiana do ensino.

Esta pesquisa apresenta duas palavras chave: “educação especial” e “educação inclusiva”, que tem gerado inúmeras reflexões e discussões no mundo inteiro, inclusive no âmbito nacional, no que se refere à construção de uma sociedade mais democrática, necessitando, pois, que a inclusão de fato aconteça. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, compreende que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

A educação especial, por muito tempo, não era reconhecida e nem valorizada e só a partir de muitos debates e lutas ocorreram avanços como direitos garantidos na forma da lei e essa realidade vem cada vez mais se transformando. A educação inclusiva se preocupa em atender nas escolas todas as crianças, sem diferenciação. Já a educação especial consiste em oferecer um ensino adequado às crianças portadoras de deficiência no ensino regular, de forma que o ambiente escolar precisa se adequar às necessidades desses alunos, assim como todos os funcionários da escola, contribuindo no ensino/aprendizagem.

Esses dois conceitos (educação especial e educação inclusiva) serão melhor discutidos no segundo capítulo deste trabalho. Em vista disso, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer os desafios encontrados pelos professores da rede regular de ensino com a Educação Especial e Inclusiva na escola Raimundo Gomes, na Vila Brejo do Meio, e suas práticas pedagógicas frente às limitações impostas. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes:

- Apresentar o desenho da comunidade e como a educação inclusiva se torna uma pauta para a escola e famílias locais;

- Elucidar as especificidades da educação inclusiva em contexto de educação do campo
- Destacar como é a relação escola e Semed para o melhor tratamento das questões na comunidade.

Para isso, temos como principais fundamentações teóricas que subsidiaram tal discussão: Oliveira (1998), Coelho (2018), Santiago e Santos (2015), entre outros, que contribuíram para a produção dessa pesquisa, um deles tem auxiliado para que as etapas iniciais das observações se constituíssem, já outros propiciaram dados importantes sobre o tema da pesquisa.

Ainda que compreendamos a escola como um espaço para todos, na perspectiva da inclusão, a pesquisa tentou conhecer as implicações do processo de ensino-aprendizagem para Pessoas Com Deficiências (PCDs) na comunidade “Brejo do Meio”. Para isso, é de extrema importância identificar os desafios que os professores de escolas do campo, nas turmas comuns, enfrentam com os alunos PCDs, bem como as alternativas que têm construído nesse processo e contexto específico. Nisso, pontua-se ainda a necessidade de visualizar o suporte que as escolas do campo têm recebido por parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em vista de que os profissionais do ensino regular devem ser orientados no processo de ensino/aprendizagem para que os alunos PCDs tenham uma educação de qualidade. Desse modo, Santiago e Santos (2015, p.2) *apud* Anjos *et al* enfatizam que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva define que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Convém ressaltar que uns dos fatores que inspirou a realização desta pesquisa foi o número gradativo de alunos com deficiência na vila Brejo do Meio, evidenciado durante as observações realizadas para os estágios do tempo comunidade¹ (entre os anos de 2017 e 2022), na Faculdade de Educação do Campo, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A exclusão dos alunos PCDs nas escolas no Brasil, que historicamente tem sido se consolidado como uma luta de enfrentamentos institucionais e na sociedade como um

¹ O curso Licenciatura em Educação do Campo, da Unifesspa, é estruturado nos tempos Universidade e Comunidade. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2018, p.18): “A modalidade de oferta ocorrerá em regime presencial, tendo a alternância pedagógica como um dos princípios orientadores da formação, onde os educandos terão atividades acadêmicas presenciais (TU – Tempo Universidade) ao longo dos meses de Janeiro-Fevereiro e Julho-Agosto e realizarão atividades de docência pesquisa e atividades complementares ao longo dos meses de Março-Junho e Setembro-Dezembro (TC – Tempo Comunidade)”.

todo, foi percebida também durante as pesquisas dos estágios no Tempo Comunidade, visto que, mesmo eles sendo recebidos pela escola, porque a lei garante, muitas vezes o ensino não agrega práticas pedagógicas que contemplem as pessoas com deficiência. Desta forma, percebe-se que mesmo sendo inseridos na escola, a inclusão não acontece de forma efetiva nas dinâmicas e práticas pedagógicas para esses alunos. Por isso, uns dos maiores desafios para a escola inclusiva é buscar alternativas para a autonomia e independência dos alunos com metodologias que visam a aprendizagem para todos os alunos. Porém, existem obstáculos como: falta de estrutura na escola, materiais didáticos que facilitam o ensino/aprendizagem desses alunos, formação qualificada para os docentes, essas condições transpõem os desejos dos familiares e até mesmo aos profissionais das escolas, visto que, muitas vezes, esbarram nas condições estruturais, como formação de professores, organização curricular, etc.

Para especificar a realidade abordada neste trabalho, torna-se necessário apresentar o índice de alunos PCDs da comunidade de Brejo do Meio. Saliento que os dados aqui fornecidos serão de todas as escolas da comunidade, porém a pesquisa sobre os desafios e as práticas pedagógicas dos docentes foram realizados apenas na escola Prof^o Raimundo Gomes com os professores de Língua Portuguesa do ensino regular e com a Professora que atende no AEE (Atendimento Educacional Especializado), localizado na escola Pedro Marinho de Oliveira.

Segundo Mendes e Malheiro *apud* Miranda e Filho (2012, p. 351), o uso da expressão Atendimento Educacional Especializado (AEE) seria uma tentativa de distanciar-se da educação especial e, na opinião dos autores é preciso levar em conta que a expressão “educação especial” é carregada dos sentidos vinculados ao assistencialismo e incorpora pouco a noção de escolarização, foi então com o Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007a), o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), e a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que o AEE começou a ser serviço de apoio das salas multifuncionais e associou-se a ideia de complementação nas salas comuns de ensino.

De acordo com a listagem apresentada pela professora que atende no Atendimento Educacional Especializado-AEE, as escolas possuem um total de 21 alunos em todas as escolas da comunidade, dentre as especificidades temos deficiência Intelectual, Auditiva, Visual e Autismo. Esse número de PCDs nas escolas nos chamou atenção e consideramos uma quantidade elevada em comparação a outros contextos.

Para o encaminhamento dessas discussões, esta monografia está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo propõe fazer um levantamento do histórico da comunidade Brejo do Meio, uma breve apresentação das escolas da comunidade e como a educação inclusiva se torna uma pauta para a escola e famílias locais. O segundo capítulo, denominado de “Educação

e Inclusão de PCDs na escola do campo”, discute sobre o processo histórico da Educação Especial e Educação Inclusiva e a relação dessa discussão ao contexto das escolas do campo, destacando as especificidades e desafios nesse recorte. O terceiro capítulo apresenta, a partir das entrevistas realizadas com os docentes, as perguntas e respostas construídas em torno do tema desta pesquisa, dentre elas: Quais os desafios encontrados pelos docentes do campo no ensino-aprendizagem a partir da presença dos discentes portadores de deficiência? Como ocorrem as práticas pedagógicas nesse contexto? Como acontece o apoio aos docentes do AEE? A escola é adequada para receber os alunos? Entre essas perguntas, várias outras surgem em relação ao ensino-aprendizagem e o ambiente escolar.

2 CAMPO, CAMINHOS E DESAFIOS INCLUSIVOS

Brejo do Meio é uma comunidade com aproximadamente 25 km de distância da cidade de Marabá e tem como acesso a estrada Rio Preto. A comunidade e os vilarejos ao redor possuem em torno de 7 mil habitantes e para suprir essa estimativa de pessoas a comunidade possui um núcleo de educação infantil (N.E.I. Antônio Monteiro); uma escola de ensino fundamental menor (Escola Pedro Marinho de Oliveira), que atende crianças do 1º ao 5º ano; e uma escola de ensino fundamental maior (Escola Profº Raimundo Gomes), que atende crianças do 6º ao 9º ano e, no turno da noite, nessa escola funciona o ensino médio de forma modular, ofertada pelo Sistema Modular de Ensino (SOME).

Foto 1: Escola Antônio Monteiro



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Foto 2: Escola Pedro Marinho de Oliveira



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Foto 3: Escola Prof^o Raimundo Gomes

Fonte: GUEDES, Márcia, 2022.

As escolas da comunidade têm apresentado um número gradativo de crianças com deficiências ao longo dos anos e apenas duas docentes da comunidade atendem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que uma delas exerce a função de auxiliar. As crianças (PCDs) estudam normalmente nas escolas com os professores das turmas comuns no ensino regular e também recebem atendimento no AEE em horários do contraturno escolar. Este atendimento ocorre com uma quantidade reduzida de alunos para melhor instruí-los. Além disso, sempre que necessário, a professora que atende no AEE orienta e auxilia os professores das escolas da comunidade para que o ensino-aprendizagem dos alunos sejam significativos e específicos às necessidades de cada um.

Foto 4: Sala de Recurso Multifuncional da escola Pedro Marinho



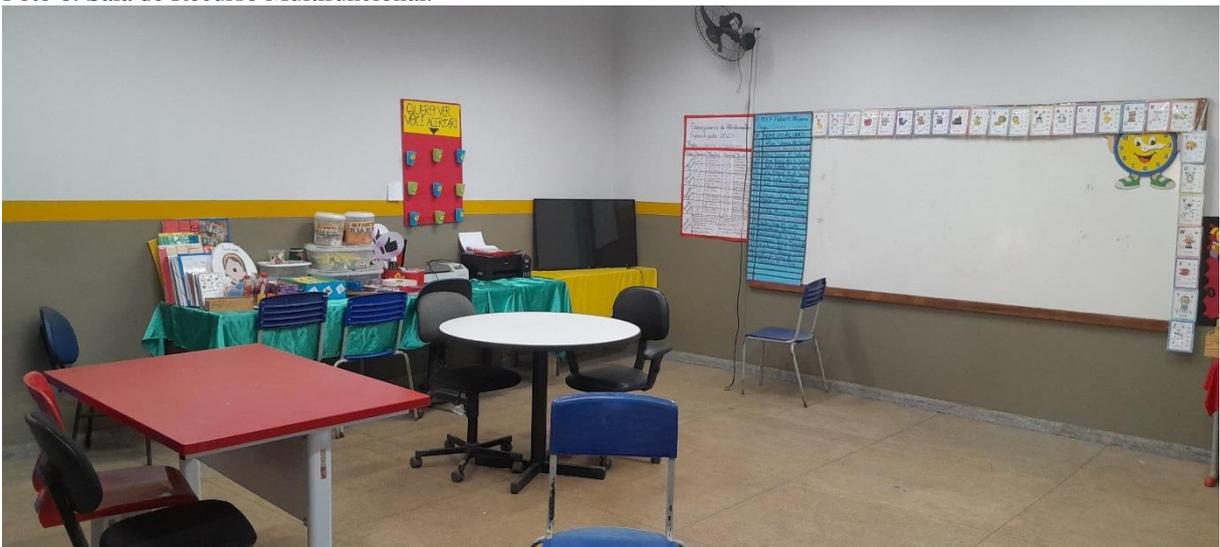
Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Foto 5: Sala de Recuro Multifuncional.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Foto 6: Sala de Recurso Multifuncional.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

A pesquisa foi realizada na escola Prof^o Raimundo Gomes, como mencionado, e as observações ocorreram em todas as turmas, só que apenas nos horários das disciplinas de Língua Portuguesa, considerando a ênfase de formação da autora desta monografia: Letras e Linguagens. Durante a pesquisa foram feitas observações quanto ao ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e diálogo com a equipe da escola (Professores, Coordenadora e Diretora), a fim de identificar os maiores desafios com a Educação Especial Inclusiva. Além das observações, também foi importante instrumento para a pesquisa a aplicação de questionários com perguntas direcionadas aos professores das turmas comuns e a professora do AEE.

A escola pesquisada foi fundada em Brejo do Meio pelo governador Hélio Gueiros em 1990 e municipalizada com a gestão do prefeito Sebastião Miranda Filho. A escola conta com 25 servidores do referido município para atender uma quantidade de 315 alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos) sob a gestão da professora Deusenira Damasceno Pereira, desde fevereiro de 2018, e a coordenadora Antonia Maria Silva de Assunção. A escola atende três turmas no Ensino Médio, através do SOME no período noturno, e as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental no período diurno. Com as observações realizadas, foi possível perceber que a equipe tem sempre contribuído para o avanço do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, através de ações que estimulem o senso de justiça e respeito mútuo, promovendo sempre que possível a relação entre escola e comunidade.

Para efetivação da educação especial é necessário fazer da inclusão escolar um princípio que significa construir e implementar um projeto coletivo de reformulação das escolas nos níveis pedagógicos e organizacionais e nas relações que se constroem entre os membros de nosso sistema educacional. Nesse sentido, a inclusão se torna uma utopia necessária, capaz de mobilizar diversos profissionais em uma rede de ensino, por isso, se faz necessário a participação não somente dos professores, mas, também, de toda rede de apoio que as escolas possuem, uma vez que os alunos transitam em diversos espaços da escola e todos os profissionais precisam estar preparados.

De acordo com uma matéria realizada na cidade de Marabá (COELHO, 2018), nos últimos anos a cidade tem avançado em relação à Educação Especial. A reportagem evidencia que 790 alunos recebem atendimento especializado em salas de recursos e a quantidade maior de alunos atendidos possui deficiência intelectual. Com isso, o AEE tem ganhado ascensão e uma demonstração disso é que a SEMED possui um Departamento de Educação Especial em pleno funcionamento, que auxilia 35 escolas das zonas urbana e rural, por meio das salas de recursos multifuncionais. Ainda segundo a matéria mencionada, um dos objetivos pertinentes é fazer com que a inclusão de fato aconteça, uma vez que os professores dessas salas específicas auxiliam os educadores do ensino regular na adaptação do conteúdo, criação de estratégias para ensinar e avaliar o público PCDs.

Segundo Carvalho (1999, p.52): “A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes”.

Arley Novais de Oliveira², pós-graduada em Educação Especial Inclusiva e Gestão Escolar, relata como acontece o atendimento às escolas: “35 escolas que possuem salas de recursos multifuncionais, 31 estão localizadas na área urbana e quatro estão localizadas no Campo. As escolas que não dispõem de sala de recursos, o aluno não fica sem o atendimento, ele é encaminhado para a escola mais próxima”. (OLIVEIRA *apud* COELHO, 2018). Segundo ela, através do relatório de observação dos professores das turmas comuns, ao perceber que o aluno apresenta alguma suspeita de deficiência, a SEMED é acionada para apoio com sua equipe multidisciplinar no Departamento de Educação Especial (DAE), composta por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e assistente social.

O público-alvo da Educação Especial é composto pelo aluno com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual, TEA – Transtorno do Espectro Autista, e os alunos com altas habilidades e superdotação). A quantidade maior de alunos, 30% a 40%, atendidos nas salas de recursos, possui deficiência intelectual. (COELHO, 2018, p.2)

A partir da solicitação das escolas, os profissionais do Departamento de Educação Especial vão até a escola para realizarem uma triagem e identificarem se o aluno deve ser inserido nos atendimentos da Educação Especial. “Com base na identificação é que o aluno é encaminhado para a sala de recursos e para outros encaminhamentos porque, às vezes, a equipe detecta que aquele aluno tem deficiência, mas não tem laudo. Ele é encaminhado também para outros atendimentos na saúde e a falta do laudo não vai inviabilizar esse atendimento na educação”, destacou Arley Novais (*apud* COELHO, 2018), complementando que o laudo, geralmente, é a porta de entrada para outros direitos garantidos só com essa documentação médica.

A entrevistada ainda explica na referida reportagem que a sala de recurso é um atendimento educacional especializado, um trabalho diferenciado que é feito no contraturno escolar, cuja exigência da obrigatoriedade é que o aluno esteja matriculado no ensino comum:

Esse trabalho que é feito na sala de recurso e visando garantir as especificidades daquele aluno, para que ele consiga avançar. Eu tenho de entender qual a especificidade do meu aluno para realizar o planejamento. Talvez seja preciso fazer a avaliação oral, suprimir um conteúdo, e assim por diante. Mas, eu só posso fazer adaptação quando eu conheço o aluno

(...)O professor da sala de recurso é o principal agente responsável por essa interface com o professor do Ensino Comum. Em todas as reuniões pedagógicas procuramos trazer a pauta da Educação Especial, para ser tratada com o professor do ensino comum”, pontuou a coordenadora. Os alunos da rede pública municipal que possuem deficiência visual geralmente são atendidos no CAP (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual), já os deficientes auditivos no CAES (Centro de Atendimento

² Na entrevista, Arley fala como coordenadora do Departamento de Educação Especial da Semed de Marabá.

Especializado na Área da Surdez) (COELHO, 2018, p. 2).

Além disso, existem grandes desafios para o ensino na rede regular e um deles é com relação à inclusão das práticas pedagógicas diferenciadas para alunos PCDs, mesmo que exista uma interface entre o professor da sala de recurso e o professor da sala comum. Para Queiroz e Guerreiro (2019, p. 3):

O desafio da escola para que se torne inclusiva concentra-se em ações que norteiam o universo escolar, suscitando o entendimento a respeito da inclusão, da autonomia e da independência desses alunos e das práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, os obstáculos existentes no sistema educacional relacionados à educação das pessoas com deficiência são latentes e envolvem uma série de situações, que perpassam pela ausência de condições estruturais, formação de professores, organização curricular, exclusão e segregação das pessoas com deficiência, dificuldade de aprendizagem ou aquelas que, por condições econômicas e sociais, estão fora da escola.

Mazzotta (2003), e Jannuzzi (2006) apud Anjos *et al* sintetizam os principais traços do processo histórico de elaboração dos conceitos e das políticas referentes à educação especial. Eles relatam que as políticas educacionais evoluíram de iniciativas isoladas complementares ao trabalho de instituições privadas, de fundo assistencialista. Todavia, a educação especial surge separada da educação comum em sua organização e em suas expectativas, porém as iniciativas educacionais voltadas para a deficiência em todo o século XX, ela se fortalece com o assistencialismo que ganhou força no período ditatorial. Também podemos situar nos processos de redemocratização do final do século XX a caracterização da educação especial com um direito, associando-a às lutas por direito à educação que atravessam o texto da constituição promulgada em 1988, a partir da constituição federal de 1988 novos direcionamentos para educação especial começaram a ganhar forma.

ANJOS *et al* (2021, p. 15) contempla o debate anterior relatando que:

As políticas que se autodenominam inclusivas pretendem avançar de um modelo integracionista, no qual se procura adaptar e adequar o aluno com deficiência a uma escola dada como estável e aceitável, para uma perspectiva na qual a escola se modifica pela presença desse aluno, sendo então repensados vários aspectos do processo educativo: o financiamento, o currículo, a estrutura física, a práxis pedagógica, as próprias relações interpessoais.

De fato, não se deve pensar a inclusão apenas como uma escola aceitável e estável, mas também como uma luta por uma educação como um direito e que, por outro lado, exige formação específica, suportes e materiais, currículo, práticas pedagógicas e ambiente escolar

que contemple a realidade desses sujeitos. É um desafio, mas a garantia por uma educação de qualidade se dá através de lutas, reivindicações, que tanto a escola quanto a sociedade devem buscar alternativas para que esse ensino sejam significativos. Além disso, é importante refletir sobre o papel do professor e a relação que estabelece com os alunos, a sua preparação, as dificuldades e os desafios que se entrelaçam no ambiente escolar.

Para Anjos *et al* (2021), o enfrentamento da virada do século é fundamental para se entender os rumos que tomou a questão da educação da pessoa com deficiência nos últimos quinze anos. Pode-se caracteriza-lo da seguinte maneira: o polo que discute educação como direito de todos se situa, em seu extremo, nos defensores da inclusão total, enquanto aquele que assume a assistência como foco da intervenção, nos que advogam o atendimento pelas instituições. Na interpretação das autoras, a expectativa de escolarização nas instituições precisaria levar em conta a produção simbólica produzida na experiência concreta das instituições, cuja prática se associou, historicamente, mais à assistência do que à escolarização. Por outro lado, a expectativa de atendimento de direitos na escola não poderia de deixar de levar em conta a educação concreta, em suas condições históricas, produzida para um corpo idealizado e com um currículo pouco flexível.

A oposição entre duas expectativas deixaria de levar em conta o fato de que, na prática, as concepções são atravessadas pelo fazer/pensar docente, não se apresentando de forma monolítica em nenhum dos casos. Conforme Garcia (2013, p.102) *apud* Anjos *et al* analisando a PNE 2001/2011:

“a proposta de escola inclusiva, no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais, considerando-se que a preocupação com o atendimento aos educandos especiais leva à proposição de que isso ocorresse tanto nas escolas regulares quanto nas instituições especializadas. Numa concepção enraizada no assistencialismo e visão médico-clínica, que situa no sujeito o fracasso, juntas as mesmas definições as crianças cuja relação com a escola era difícil e aquelas cujas lesões exigiam material ou enfoque específico levou a expandir o rótulo de deficiente para todos os que não se adaptavam a escola (mesmo que sob o nome de “necessidades educacionais especiais”).

Mais ao final da década, com a definição de um modelo de AEE regulado pelos diagnósticos dos estudantes, percebe-se uma definição mais restritiva: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O foco da política nacional deslocou-se da assessoria pedagógica para a oferta de recursos e serviços, resultando no modelo atual em que a educação especial é vista como sinônimo de atendimento educacional, consubstanciado na sala de recursos multifuncionais. Mendes e Malheiro (2012,

p.357) *apud* Miranda e Filho, concluem que, apesar de tornar mais abrangentes as possibilidades de escolarização dos estudantes alvo da política ainda fica evidente que a política do MEC continua induzindo as ações voltadas para o desenvolvimento do AEE nas escolas públicas especificamente em salas de recursos multifuncionais (SRM).

Anjos *et al* (2021) analisaram os processos de inclusão pelo menos por dois ângulos: pelo ângulo do Estado mínimo ou pelo ângulo oposto, de ampliação das responsabilidades do Estado pela Educação. Ignorando-se as estruturas sociais geradoras de desigualdades, continua-se produzindo uma legislação moderna e democratizante. Com as praticas não podem ignorar a realidade social, e elas sempre aparecem mais atrasadas. O problema a ser enfrentado é a tendência a atribuir os méritos da legislação avançada ao Estado, delegar a prática atrasada aos professores e à comunidade. Vem daí a ânsia estatal de “reciclar”, “conscientizar”, “atualizar” e outros verbos semelhantes, que supõem o atraso sempre no outro.

Voltando à polarização entre luta por direito e assistencialismo, mote da leitura sobre o trajeto das políticas inclusivas, Anjos *et al* (2021) acreditam ser possível associar as tendências ao assistencialismo à política do Estado mínimo. Quanto mais pessoas forem atendidas com menor custo, mais eficiente será considerada a ação estatal. A luta por educação como um direito, por outro lado, exige que a leitura das condições concretas da escola leve a reivindicação outras (em torno de forma específica, de suportes matérias, de carreira), tendendo a se ancorar e fortalecer em outras lutas populares. A ampliação da ação dos estados, por outro lado, precisa reconhecer as especificidades das experiencias, superando a tendência homogeneizante e centralizadora que tem assumido.

3 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE PCDs NA ESCOLA DO CAMPO

Para fundamentação deste trabalho é importante descrever um breve histórico da “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” e, ainda, relacionar essa discussão ao contexto das escolas do campo, destacando as especificidades e desafios nesse recorte.

3.1 AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo, como alguns autores afirmam, surgiu para designar uma educação específica para trabalhadores do campo, conforme Viero e Medeiros (2018, p. 12):

Contextualizar a história da educação do campo no Brasil é importante, no sentido de compreender que as lutas dos sujeitos por educação, as conquistas ao longo do tempo e em determinados períodos históricos foram determinantes para que a Educação do Campo possa ser reconhecida no cenário atual.

A partir do surgimento de uma educação voltada para os povos camponeses, que atendesse as especificidades e necessidades de cada um, foram reformuladas políticas que suprissem a demanda, porém, a educação ficou muito pautada em um ensino centralizado em uma educação baseada na zona urbana. Ainda para VIERO e MEDEIROS (2018, p.13).

Cabe salientar que mesmo quando se formulou políticas ou ações para a educação do meio rural, estas ações seguiram o modelo de educação pensado para a cidade, mesmo material didático, mesmos programas, livros, professores, nunca se pensou ou se observou a necessidade de dar aos povos do campo uma educação capaz de garantir o bem-estar coletivo destas populações e dos indivíduos que dela fazem parte.

Para os autores a educação do campo teve um avanço com a proclamação da república que buscou a instauração de uma nova ordem cultural, econômica e política, processo que, segundo alguns autores como Prado Júnior (1972, p. 208) e Paludo (2001, p. 24), podem ser compreendidos como a construção do projeto de modernidade brasileira. No entanto, a educação do campo, através de muitas lutas dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo em busca de uma educação de qualidade, começou a avançar e suas especificidades começaram a ser atendidas, porém o processo histórico foi fortemente marcado por abandono e descasos do poder público. Foi a partir daí que surgiram os movimentos sociais com o objetivo de fortalecer essa pauta e outros movimentos que acrescentaram essa pauta entre seus principais desafios.

Ainda que tais conquistas foram fortemente marcadas por lutas, a educação inclusiva

surgiu como uma proposta na mudança do modelo escolar, onde as escolas assumam o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, proporcionando condições equitativas de admissão, perpetuidade e sucesso escolar com base no potencial de cada aluno. Para Caiado (2017, p.22):

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 para inclusão escolar, tem o papel de combater a discriminação e o olhar de incapacidade que recaem sobre as 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.

A educação do campo, assim como a educação inclusiva considera o acesso ao conhecimento para todos, independentemente de origem, condição social, deficiência, gênero, raça e idade, além disso, é indubitável que devem ser considerados as especificidades de cada um para que o ensino seja ofertado com qualidade e que a aprendizagem desses alunos sejam significantes a sua realidade. Nesse contexto, Caiado (2017, p. 30) argumenta:

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

Na perspectiva de uma educação de qualidade, ao referenciar educação do campo, educação especial e educação inclusiva, estes não podem ser tratados isoladamente, uma vez que ambos precisam ter suas características reconhecidas, no sentido de se ter um ensino que abranja as particularidades dessa educação, para que o ensino-aprendizagem dos alunos sejam trabalhados de acordo com a realidade que possuem. Para Pereira, (2019,p.30):

“O povo do campo esta visando uma escola que vem deles para eles que seja de dentro para fora e não de fora para dentro, uma educação que tenha a ver com a vida de todos que vivem no campo com suas culturas identidades costumes crenças, as diversidade de cada povo que vivem no campo e que lutam por seus direitos de ter políticas publicas”.

3.2 PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CAMPO

A educação especial de modo histórico tem sido considerada como educação de pessoas

com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, dentre outras pessoas que se integram como alunado da educação especial. Para Rogalski (2010, p. 3): “A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes, já a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994) e, no Brasil, a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996”. A Educação Inclusiva, como o próprio nome sugere, é a inclusão de alunos com ou sem deficiência participando da educação em escolas de ensino regular, de forma que as instituições não devem distinguir e nem sequer separar alunos PCDs e alunos sem deficiências. Eles devem ser educados juntos, com todo o apoio necessário.

O Brasil é fortemente marcado pela desigualdade social e a educação do campo tem longas histórias de resistência e, através dos movimentos sociais, as lutas pelos direitos começaram a avançar. Não obstante, a educação especial também tem se agregado e evoluído na luta da educação do campo e a Constituição Federal de 1988 tem assegurado esse direito. Para Rabelo e Caiado (2014, p. 02):

Nesse cenário, há conquistas grafadas na legislação que favorecem ações na interface entre a educação especial e a educação do campo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) afirma que a educação especial é uma modalidade da educação, que deve perpassar todos os seus níveis de ensino, ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e destina-se às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008a). A Educação do Campo é destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Mesmo garantido a oferta do ensino na forma da lei, a educação especial no campo, conforme destacam alguns autores, ainda possui condições precárias. Para Rabelo e Caiado (2014, p. 8) em uma das pesquisas realizadas nas escolas do campo de Marabá-PA, as garantias existentes em legislações e diretrizes precisam ser realizadas na prática, pois o atendimento ocorre de forma muito restrita:

Conclui-se que a oferta da Educação Especial em escolas do campo nos distritos rurais de Marabá-PA ocorre, mas ainda de forma restrita. Há a interface entre a educação do campo e educação especial na legislação e diretrizes educacionais, que precisa se efetivar na realidade ainda marcada por poucas iniciativas de diálogos entre essas duas áreas. No caso de Marabá, apresenta a perspectiva de desenvolvimento de ações específicas pelas

gestoras, a fim de garantir a efetividade de direitos a todos os alunos com deficiência matriculados nas escolas do campo. (2014, p. 8).

Apesar de alguns autores descreverem a realidade das zonas rurais de Marabá-PA, evidenciando as precariedades de algumas escolas, esta pesquisa enfocou apenas na realidade de uma comunidade, localizada em uma das zonas rurais de Marabá. Segundo os relatos das autoras supracitadas, no ano de 2012 haviam onze distritos rurais vinculados à administração política de Marabá e, segundo as informações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as escolas municipais atendem cerca de 20.000 alunos do campo e, desse total, foram identificados 43 alunos considerados público da educação especial, com a oferta de atendimento educacional especializado em duas escolas do campo (RABELO, CAIADO, 2014). Este estudo de caso realizado na cidade Marabá-PA já tem um tempo considerável, o que requer estudos na atualidade sobre o que mudou nas políticas municipais e as críticas que se pode fazer hoje na região quanto à falta de iniciativas com a educação especial. Para Costa (2006, p. 127):

A precisão de organização desse processo em caráter mais amplo, como a elaboração de um plano consubstanciado em um Plano municipal de Educação que abranja os alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental bem como aqueles da zona rural. O plano precisa ser discutido, conhecido e compreendido por todos os que fazem a Educação em Marabá, inclusive os professores que trabalham com essa temática nas duas universidades públicas da região. Não se implementa a inclusão apenas com boa vontade de um ou de outro professor ou técnico que nela, ou em uma série ou outra das escolas. É mais do que isso, é uma questão de políticas públicas, logo, de concepções de sociedade, de educação e de homem/mulher.

Evidencia-se que este estudo de caso, realizado em 2006 já pautava-se em reconhecer um plano que visasse e contemplasse o ensino dos alunos nas zonas rurais, porém, atualmente pouco se tem discutido sobre a realidade da educação especial em Marabá e pouquíssimas pesquisas foram realizadas sobre o tema no contexto do campo, o que salienta a importância da presente pesquisa nessa lacuna de produção científica.

Em levantamento feito por Anjos *et al* (2021) sobre pesquisas que tratam da deficiência no contexto escolar, a formação dos professores e reformulação da estrutura física eram as principais exigências que a pesquisa apontava como fundamentais para a implementação, nos municípios do Pará, de uma educação dentro dos moldes previstos na resolução CEB/CNE 02/2001, pouco se falava acerca das características próprias da região. As autoras abordaram os trabalhos dos periódicos em portais de universidades do norte do Brasil, no estado do Pará, este é o estado que mais possui universidades públicas da região norte do Brasil, e talvez por isso,

foi o estado com mais artigos publicados em periódicos sobre educação especial, um total de 38 periódicos, com apenas quatro contendo artigos sobre educação especial e inclusiva. De acordo com elas, procurando estabelecer um diálogo entre o levantamento feito na fase da pesquisa e a revisão de literatura anterior, que estabelecia distinção entre trabalhos que tratam da política e aqueles que tratam de sua aplicação, elas perceberam que da produção analisada, menos de 20% dos artigos tem a política como foco. A grande maioria se debruça sobre a aplicabilidade da política, sendo que seu foco abrange aspectos propriamente pedagógicos, enfatizando a produção de material, sua adaptação, operacionalizações curriculares, enfim, modificações na prática docente para o alcance dos objetivos propostos na política.

A pesquisa das autoras constitui na sistematização do corpus num quadro analítico, no qual as autoras destacaram que o estado do Pará apresentou a maior quantidade de trabalhos, com 16 artigos em quatro periódicos. A análise dos artigos pesquisados permitiu organizá-los em duas categorias analíticas: temática e tipologia da lesão. Sobre a incidência nos trabalhos realizados na região norte do Brasil, percebe-se que a tipologia de deficiência estudada com mais frequência é a surdez com 11 artigos relacionados, seguidas pela deficiência visual com 5, e o autismo com 4 artigos.

Já na realidade amazônica, dentro das dinâmicas socioeducacionais que fazem sentido para esta região, as autoras enfatizam que a educação da pessoa com deficiência se coloca como uma temática menor, subordinada aos grandes problemas nacionais. No modo como esses grandes problemas tem sido desenhados pela política, cabe mais a manutenção das assimetrias pedagógicas do que sua superação pela produção de saberes questionadores, polêmicos.

Nesse sentido, a presente pesquisa contribui com análises e reflexões sobre o tema na comunidade Brejo do Meio, apontando saldos positivos no tratamento da educação especial que, talvez, sejam alcançados pelo fato da comunidade ser próxima da cidade de Marabá. O fato é que a comunidade é contemplada com o atendimento no AEE que, de acordo com as pesquisas encontradas, muitas comunidades de Marabá ainda não são atendidas por esse espaço que também não deixa de ser acolhedor. Para Anjos *et al* (2021), o AEE (Atendimento Educacional Especializado) concentrado na sala de recursos multifuncional (SRM) é a marca da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O AEE tem como fundação “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. O AEE é obrigatório para os sistemas de ensino e deve ser ofertado no turno inverso ao da classe comum, as autoras entendem que ao materializar tais diretrizes, o MEC tenha concentrado nas salas de recursos suas funções.

No desenvolvimento da presente pesquisa, evidenciou-se que a temática abre espaço para outros estudos em outras localidades das zonas rurais de Marabá, considerando que estudos sobre esse tema, apesar de tão necessários, ainda foi pouco discutido e pesquisado na cidade de Marabá e região. Mesmo alguns autores como Costa, (2006), descrevendo a realidade das zonas rurais de Marabá-PA há anos passados, evidenciando as precariedades de algumas escolas, esta pesquisa se voltou apenas para a realidade de uma comunidade da zona rural de Marabá, o que não significa que se replica nas demais. Nela, percebeu-se que, apesar de algumas dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas, as escolas da comunidade sempre buscam a melhoria, para que os alunos possam ter estudos de qualidade e que as mesmas possuem um suporte mínimo do AEE na comunidade. Para Pereira, (2019, p.26):

“A escola por muitas vezes se sente meio perdida quando se refere à inclusão de todas as crianças, e não há uma formação continuada para atender todas as crianças com suas necessidades, mas quando essas crianças chegam na sala de aula o professor não sabe como lidar com esta questão e muitas vezes deixa a desejar, não porque quer, mas devido à falta de formação”.

Apesar das escolas tentarem alternativas para a melhoria dos estudos dos alunos, a falta de formação continuada dos professores da sala comum de ensino, tem gerado dificuldades no ensino/aprendizagem dos alunos, por mais, que alguns professores tenham conhecimento do que seja a “inclusão”, na prática, o ensino falha, por falta de materiais, estrutura na escola, entre outros.

A luta para que a inclusão aconteça na prática deve ser constantemente. Para isso, o tema deve ser abordado frequentemente para interromper qualquer tipo de preconceito que se volte para alunos com necessidades especiais. As pessoas devem reconhecer os seus direitos e, acima de tudo, o ensino de qualidade deve ser praticado. Com isso, exige-se todo um preparo dos profissionais, porém, eles precisam de suportes e apoio para que o ensino possa ser garantido com qualidade. A educação voltada para o campo, precisa ter suas especificidades trabalhadas em sala de aula, os alunos precisam aprender de acordo com a sua realidade, e a educação especial também não deixa de ser diferente. Convém ressaltar que muitos dos alunos das zonas rurais carregam consigo problemas que muitas vezes passam despercebidos pelos docentes. Ao trabalhar abrangendo e reconhecendo as dificuldades dos povos dos campos, os professores estão abrindo portas para eles se reconhecerem como sujeitos da sua história,

construindo, assim, sua identidade e desmistificando qualquer forma de preconceito voltada para a sua/nossa cultura.

4 OLHARES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS FORMADORES DO CAMPO

Nas seções anteriores, refletimos sobre as leituras que empreendemos a partir de artigos e outros textos sobre educação especial e educação inclusiva, os quais contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa, orientando os olhares e práticas da pesquisadora, buscando aprofundar o tema desta pesquisa para que, assim, pudéssemos realizar as entrevistas e diálogos com a equipe escolar. Nesse sentido, Oliveira (1998) contribuiu bastante para elucidar questões importantes que atravessam o diálogo com os interlocutores dessa pesquisa e posterior escrita desse processo de produção do conhecimento. Para o autor, o “Olhar, Ouvir, e Escrever” são indissociáveis:

Alguns problemas passam despercebidos, tanto para o pesquisador, como para profissionais mais maduros, que não se debruçam para as questões epistemológicas que condicionam a investigação empírica tanto quanto a construção do texto, resultante da pesquisa, desejo assim, chamar a atenção para as três maneiras, melhor diria, três etapas de apreensão dos fenômenos sociais, tematizando-as o que significa dizer: questionando-as como algo merecedor de nossa reflexão no exercício da pesquisa e da produção de conhecimento: O olhar, ouvir, e o escrever. (OLIVEIRA, 1998, p. 18)

Segundo ele, a partir do momento em que estamos prontos para a investigação empírica, a primeira experiência do pesquisador no campo deve ser a de domar seu olhar teoricamente. O objeto do nosso olhar já foi alterado antes pela forma como o vemos, mas apenas "ver" não é suficiente para a pesquisa e então os etnólogos terão que "ouvir". O verbo “Ouvir” e “Ver” não podem ser considerados como habilidades completamente independentes nas atividades investigativas. As duas palavras se complementam e se tornam como duas muletas para um pesquisador. Assim, se “ver” tem um significado específico para os cientistas sociais, “ouvir” também tem essa característica. O autor argumenta que a "observação participativa" implica que o pesquisador assuma um papel que pode ser digerido pela sociedade observadora de modo a não impedir as interações necessárias, mas tal observação participativa nem sempre é considerada geradora de conhecimento válido.

Portanto, se “ver” e “ouvir” podem ser considerados atos cognitivos mais rudimentares no trabalho de campo, é certamente no ato de escrever, de modo que na configuração final dos produtos deste trabalho, a questão do conhecimento torna-se igualmente ou mais crítica. Segundo o autor, para escrever um bom texto etnográfico é preciso pensar nas condições de sua produção desde os primeiros estágios de aquisição e, se “ver” e “ouvir” constituem nossa

percepção da realidade empiricamente centrada na pesquisa, então a escrita torna-se uma parte quase indissociável de quem somos, porque o ato de escrever anda de mãos dadas com o ato de pensar. Portanto, o olhar, o ouvir e o escrever devem ser sempre tematizados ou, em outras palavras, questionados enquanto etapas de constituição do conhecimento pela pesquisa empírica.

Não obstante das leituras realizadas, para a pesquisa foram realizadas observações, diálogos, questionários, sempre interligados com o ouvir, ver e escrever, sentidos que foram explorados ao longo dos anos de formação da pesquisadora, especialmente dirigidos pelas pesquisas do “tempo comunidade”. Ainda que não empreendida de forma restrita a etnografia neste trabalho, as palavras descritas por Oliveira (1998) foram relevantes para a pesquisa, pois durante esse processo foram feitas observações relacionadas ao ato de "ver", diálogos relacionados ao ato de "escutar" e relatos sobre o tema da pesquisa relacionado ao ato de "escrever" e descrever, razão pela qual esses verbos são inseparáveis e se complementam também em nossa experiência de construção deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Como referido anteriormente, o estudo foi realizado na escola Raimundo Gomes, que atende regularmente alunos do 6.º ao 9.º ano do ensino básico. As turmas observadas foram todas em que a escola atende, porém, as observações foram realizadas apenas nos dias em que os professores possuíam carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa, uma vez que esta é a área de formação da pesquisadora deste trabalho, antevendo maior familiaridade com as problemáticas e práticas vivenciadas pelos professores dessa disciplina frente aos desafios da educação especial e inclusiva. Durante o estudo, observou-se o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e dialogou-se com os servidores da escola (Professores, Coordenadora, Diretora), a fim de identificar os maiores desafios por parte dos funcionários com a Educação Especial e Inclusiva.

Também foi importante instrumento de pesquisa a aplicação de questionários de perguntas. Desta forma, através dos questionários entregues aos professores, estes puderam responder algumas problematizações da pesquisa e, nesse sentido, eles relataram algumas situações expostas mais abaixo. O questionário foi de suma importância, pois eles se sentiram mais confortáveis em responder algumas perguntas, já que com gravadores e até mesmo pessoalmente no formato de rodas de conversa foi perceptível um certo desconforto. A partir de agora, detemo-nos nos recortes, destaques que fizemos no diálogo/questionário de dois professores, que chamamos aqui de “professor 1” e “professor 2”. O (A) professor (a) 1 conduz as disciplinas de Português e Artes nas turmas de 6º e 7º anos, enquanto que nos 8º anos e 9º anos as mesmas disciplinas são conduzidas pelo (a) professor (a) 2.

Antes disso, é importante destacar a percepção de Anjos *et al* (2021) sobre o trabalho de análise das falas, observando que a perspectiva discursiva não permite analisá-las sob uma leitura de independência dos sujeitos da história e das legislações e determinações das políticas inclusiva. Nesse sentido, elas procuram estabelecer relações entre políticas inclusivas, o discurso docente e as dinâmicas socioeducacionais que atravessam tal discurso. As autoras relatam que tal coincidência permite afirmar que não seria possível aos sujeitos ouvidos sobre a temática da deficiência apontarem o que já não estivesse ideologicamente estabelecido, fosse para defender os processos inclusivos e a legislação que os amparava, fosse para apontar suas falhas e advogar um retorno à educação segregada. Assim é que os entrevistados discorrem sobre os desafios, avanços e conflitos acerca do ensino-aprendizado de crianças com deficiência em salas de aulas regulares e especializadas atravessados pelo discurso como produção social, que não tem origem no sujeito, mas que circulam nos enunciados institucionais, jurídicos e políticos.

No questionário foram elaboradas algumas perguntas direcionadas mais no sentido de conhecer o perfil do professor e outras mais direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem. As respostas às perguntas que traçam o perfil dos dois professores foram:

PROFESSOR (A) 1

| Quantos anos de formação? | Quantos anos de experiência como docente em sala de aula? | Se vivem na comunidade? | Quanto tempo atua na escola pesquisada? |
|----------------------------------|--|--|--|
| 14 anos de formação | 23 anos de experiência em sala de aula. | Mora há aproximadamente 35 anos na comunidade. | 12 anos. |

PROFESSOR (A) 2

| Quantos anos de formação? | Quantos anos de experiência como docente em sala de aula? | Se vivem na comunidade? | Quanto tempo atua na escola pesquisada? |
|----------------------------------|--|--|--|
| 20 anos de formação | 12 anos trabalhando em sala de aula. | Mora na comunidade há aproximadamente 12 anos. | 12 anos. |

Para além destas questões mais pessoais, foram colocadas questões mais específicas sobre o tema da investigação “Educação Especial e Inclusiva”. Vale evidenciar e sistematizar

as perguntas em forma de questionário que foram direcionadas aos professores Abaixo, estão as perguntas pensadas para aprofundamento das reflexões nesta pesquisa:

- 1) Quantas experiências você teve com de alunos com deficiência em sala de aula durante sua jornada docente e quais foram as especificidades de cada um?
- 2) Procuraram ou receberam apoio específico do Atendimento Educacional Especializado-AEE? Como acontece as orientações?
- 3) Existem formação regulares para os professores promovidos pela Secretaria de Educação-SEMED? Caso ocorra, as formações são para todos os professores ou apenas para os que possuem alunos com deficiência em sala de aula?
- 4) Quais os maiores desafios encontrados pelos professores com a inclusão de alunos com deficiência?
- 5) Quais são as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas com as experiências obtidas ao longo do tempo?

Quando foi perguntado sobre a experiência deles com algum aluno com deficiência e a especificidade de cada um, o professor 1, descrito na tabela acima, respondeu que a primeira experiência dele com alunos PCDs aconteceu quando ele trabalhava com turmas do 5º ano e quando se perguntou sobre a especificidade dos alunos, o mesmo esclareceu que eram alunos com DMU (Deficiência múltipla) e que atualmente sempre trabalha com estudantes especiais. No caso, o (a) professor (a) 2 relata que em todos os 12 anos de profissão sempre trabalhou com alunos especiais, porém, não relatou a especificidade de cada um.

Em relação às perguntas sobre o apoio do AEE, se eles recebem algum suporte para atender esses alunos, o(a) professor(a) 1, respondeu que a escola realiza triagem junto com o departamento do AEE e que sempre as professoras especializadas na área fazem acompanhamentos. Desta forma, o(a) primeiro(a) relata que eles recebem apoio, o (a) professor (a) 2 brevemente argumenta que recebem apoio.

No que tange a capacitação ministrada pela SEMED, os professores 1 e 2 relataram que não participam de formações regulares ofertadas pelo setor, mas que as professoras que atendem no AEE sempre participam e passam as instruções para eles. Relatam ainda que os maiores desafios encontrados por eles durante as aulas com a inclusão são as adaptações de conteúdos e atividades, metodologias e materiais didáticos que possam motivar os alunos em um ensino aprendizagem significativo. Por outro lado, eles relatam que sempre buscam práticas pedagógicas inclusivas para contemplar os alunos especiais, como: trabalhos em grupos, adaptações de atividades, avaliações diferenciadas, atividades de jogos, pinturas e desenhos.

Apesar do esforço dos professores, conforme observações realizadas em sala de aula,

pude perceber que nem sempre é possível os alunos especiais serem contemplados com atividades e metodologias diferenciadas. Foi perceptível também as dificuldades desses alunos em compreender os conteúdos em sala de aula, pois, em uma turma concentram-se aproximadamente um total de 30 alunos em uma única sala, impossibilitando os professores de trabalharem mais adequadamente com esses alunos, já que eles não têm outras pessoas em sala de aula, como cuidador, auxiliar, etc. que possam conduzi-los. O suporte que os professores recebem são, efetivamente, apenas as instruções das professoras que atendem no AEE. Para Mantoan (2004, p. 27) *apud* Anjos *et al*:

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral.

Quando a autora relata que essas inovações aos sistemas educacionais não são comuns, ela quer dizer que, muitas vezes, as estruturas institucionais não efetivam a contento as implementações necessárias à educação inclusiva, por um lado e, por outro, os docentes também se intimidam frente aos desafios do ensino, limitando-nos com velhas práticas.

Esses desafios reforçam a premissa de que todos têm direito à educação, mas devemos compreender e saber diferenciar que nem todos os alunos aprenderão do mesmo jeito, com as mesmas formas de comunicação e com os mesmos recursos. Diante disso, os professores devem criar propostas que possibilitem a aprendizagem a todos os alunos, ele precisa ser ativo, não pode esquecer que as diferenças existem em todas as relações interpessoais, mas que é possível, mesmo com obstáculos, construir, formar pessoas e obter êxito na sua profissão. E é por isso que devem ter especializações para se adaptarem às diferenças. Os professores precisam ter um currículo que atenda a heterogeneidade e devem renunciar o currículo tradicional baseado em um ensino universal.

Alguns estudos, como as das autoras Rabelo e Caiado (2014), que analisa a interface entre “Educação do Campo” e “Educação Especial” nas zonas rurais de Marabá, têm evidenciado que a oferta da educação especial em escolas do campo ainda é algo novo e, com isso, tende a diminuir a demanda nas escolas existentes:

os serviços educacionais especializados são restritos nas escolas do campo, o trabalho pedagógico é precarizado, dado o hiato entre o texto legal e sua implementação. Conclui-se que há oferta da Educação Especial em escolas do campo, mas que ainda é incipiente para atender toda a demanda existente (RABELO, CAIADO, 2014, p. 63)

A vila Brejo do Meio, como já mencionado em outros capítulos, está sendo contemplada com o atendimento educacional especializado. A professora que atende alunos com necessidades especiais têm relatado o avanço dos alunos na comunidade em relação ao ensino-aprendizagem e ela também respondeu a um questionário que foi respondido online para a nossa pesquisa. Assim como foram inseridas as perguntas direcionadas aos professores da sala comum de ensino, anteriormente, também elencamos abaixo as perguntas que foram direcionadas à professora que atende no AEE:

- 1) Quantos anos você tem de formação?
- 2) Qual a sua graduação e especialização, etc?
- 3) Quanto tempo trabalha na escola em que atende os alunos?
- 4) Quanto tempo trabalha com atendimento no AEE?
- 5) Por qual motivo decidiu trabalhar com alunos especiais?
- 6) Como o professor do AEE se articula com o professor da sala comum, para que ambos possam atender adequadamente às necessidades dos alunos que têm em comum?
- 7) Como ocorre o ensino-aprendizagem na sala de recursos multifuncionais- SRM?
- 8) Quais as maiores dificuldades dos docentes no processo de ensino-aprendizagem diferenciado aos alunos PCDs?
- 9) Quais as orientações repassadas aos professores da sala comum?
- 10) Quais as dificuldades específicas das escolas do campo para o atendimento de alunos PCDs?
- 11) Quais são as maiores dificuldades com as adaptações das atividades nas escolas?
- 12) Os professores procuram auxílio do AEE ou você que demanda as ações com os professores?

Respondendo as perguntas acima, a professora destaca que possui seis anos de formação em Pedagogia com especialização em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia. Na escola em que atende os alunos PCDs, ela ressaltou que sempre gostou de trabalhar com os alunos especiais e com a inclusão é mais viável o desenvolvimento deles e mais perceptível desenvolver suas habilidades. Em relação a articulação dos professores da sala comum e o AEE, ela destaca que primeiramente eles dialogam sobre os alunos e a partir daí passa orientações e sugestões. De fato, com a inclusão, o professor passa a ter um papel significativo no ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Além de toda preparação, os professores ainda encontram dificuldades no ensino no cotidiano escolar e os desafios são constantes.

Segundo a professora, para o ensino-aprendizagem dos alunos, o primeiro passo realizado

é o diagnóstico com os discentes para conhecer quais as dificuldades e habilidades dos mesmos, com intuito de se organizar e fazer um planejamento de acordo com cada realidade. Ela descreve ainda as maiores dificuldades no trabalho com os discentes: “O distanciamento dos pais ou responsáveis é uma das problemáticas maiores, posto que a escola não funciona sozinha e a sala de recursos, no qual ela atende os alunos, precisa de apoio por partes dos pais dessas crianças”. Ela destaca que os pais precisam estar cientes e presentes tanto nas dificuldades como nos desenvolvimentos desses alunos para que de fato a inclusão ocorra dentro e fora da escola.

A professora relata que, quando orienta os professores, sempre informa da importância de manter os alunos especiais em mesas e cadeiras bem à frente do professor para que consiga transferir informações e que o aluno tenha mais facilidade em absorver os conteúdos. Porém, isso vai depender da especificidade de cada um. Essas orientações também são passadas de acordo com as necessidades de cada alunado e também na Hora Pedagógica (HP) são informadas várias orientações aos docentes sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), possibilitando assim maiores facilidades no ensino dos docentes com os alunos.

Tais orientações demonstram o esforço e atenção do professor para efetivação da educação especial em sala de aula. Segundo Braun e Vianna (2011, p. 1): “O desafio para garantir educação de qualidade é ainda maior, pois propor inclusão escolar é garantir tanto a interação social quanto promover aprendizagem escolar”. Desse modo, além do docente garantir um ensino de qualidade, ele também é responsável pela interação dos alunos e é por isso que exige toda uma preparação desse profissional, pois as práticas pedagógicas devem contemplar a todos e isso requer de cada profissional reflexões sobre o que devem fazer, como fazer e quando fazer, para melhor cumprir seu papel. Dentre as dificuldades expostas pela professora ela relata também a falta de recursos e quando se fala da educação do campo com a inclusão da educação especial é mais complicado, pois, para ela, apesar de grandes avanços, ainda tem muito o que evoluir. É como as autoras Rabelo e Caiado (2014, p. 63) argumentam: “A educação especial em escolas do campo ainda é muito incipiente para atender toda demanda existente”.

Diante da premissa de que os professores sempre devem levar em questão a valorização por cada especificidade dos alunos com deficiência, não se ignora, é claro, que o trabalho dos professores no recorte dado é complexo, é cansativo e, para que o ensino-aprendizagem seja eficiente, vai exigir dele um grande trabalho de dedicação e compromisso, apesar de estarem de frente a problemas estruturais como: escola sem estrutura, sem materiais de qualidade, além da desmotivação dos professores frente à desvalorização desse profissional e que por vezes fazem repensar até mesmo no exercício da profissão de educador. Baixa remuneração histórica desses profissionais no cenário nacional e a falta de infraestrutura são apenas algumas das

barreiras para esses educadores, ocasionando a baixa autoestima, sendo, na contramão desse processo, rigidamente cobrados por uma produção de ensino-aprendizagem de alta qualidade.

Por outro lado, mesmo diante de tais obstáculos, evidenciar que o professor deve construir suas práticas para instruir seus alunos na diversidade é um caminho em evidência, mas não se pode esquecer que, como destaca Anjos *et al* (2021, p. 34)

Na arena discursiva produzida pelas interações entre essas disputas se situam as políticas que centram na escola o atendimento especializado, tentando fazer atuar coletivamente os responsáveis por tais alunos (professores de sala comum, professores de AEE, gestores, famílias). A escola, no entanto, não é espaço idealizado descrito nas políticas, que lidam com o que ela “deveria ser”: ela também tem uma história de marginalização, também carrega os preconceitos próprios da macrossociedade de que parte. Traz dessa história concepções de educação centradas na meritocracia, na competição, nas capacidades dos indivíduos tomados isoladamente.

Serem criativos e elaborar métodos e conteúdos que produzam resultados positivos para o ensino dos alunos é o que tem buscado os professores colaboradores da pesquisa, destacando que a luta por melhores condições de trabalho já garantidos em lei é também a outra via desse processo, posto que apenas a boa vontade e comprometimento dos docentes não são suficientes para a efetivação de uma educação especial de qualidade e nem o poder público pode se eximir de tão urgente responsabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível realizar a primeira investigação sobre os desafios e as práticas pedagógicas realizadas com alunos PCDs da escola Prof^o Raimundo Gomes, na comunidade Brejo do Meio e, por mais que tenhamos avançado em relação a outras comunidades onde ainda não existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda há desafios e muito a ser discutido e desenvolvido em relação a essa questão no ensino.

Diante, de todas as dificuldades já existentes, noticiado pelo jornal G1, no de 2020 houve um decreto assinado pelo presidente da república Jair Messias Bolsonaro, que queria separar a Educação Especial da Educação Inclusiva, ou seja, o projeto de lei previa separar os alunos PCDs da convivência com outras crianças, iriam ser feitas escolas especiais para alunos com deficiências e aulas separadas, é claro que esta normativa foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal-STF, que alertram que essa política de educação especial poderia gerar segregação entre alunos com e sem deficiência, sem falar, que se este decreto fosse aprovado, a ideia de educação especial inclusiva deixaria de existir porque os alunos ficariam separados de alguma forma e, portanto, a inclusão não existiria na prática, restaria apenas teorias sobre a inclusão.

Na pesquisa, também ficou evidente que uns dos maiores desafios é a ausência dos pais na escola e principalmente no ensino-aprendizagem dos discentes. É inquestionável e está tipificado na forma da lei que, para os alunos terem aprendizagens significantes, os pais juntamente com a escola e sociedade precisam estar unidos e presentes. Por isso, é indispensável a presença de cada um, quando se trata de educação e, principalmente, porque é o futuro dos alunos que precisam ser mudados.

Outra questão levantada durante essa pesquisa é a falta de recursos para a educação especial no campo, já que quando são solicitados recursos, muitas vezes, fica a mênrcce. Por conseguinte, a própria prática pedagógica se torna o maior dos desafios porque o professor precisa se reinventar, já que muitos recursos, quando solicitados, não são atendidos e para os professores da sala comum de ensino é um desafio central, ainda que recebam apoio por parte das professoras que atendem no AEE.

Estas questões são voltadas para as políticas públicas do município e que abre espaço para outras discussões, porque requer uma dedicação, com toda investigação à respeito da aplicabilidade desses recursos nas escolas das zonas rurais. Porém, isso não deixa de ser um fator importante e um grande desafio para os professores, que sofrem com esses descasos e que precisam ter suas atividades adaptadas para que cada aluno possa avançar e aprender, uma vez

que, no final do ano letivo, esse professor é cobrado à mostrar resultados, independentemente das condições que possui para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, se a escola possui ou não materiais que facilitariam as adaptações para trabalhar com os alunos, entre outros fatores apontados ao longo do trabalho.

Por meio da presente pesquisa, evidenciou-se que a concretização de políticas de educação inclusiva tenha, de certa forma, se estendido às escolas do contexto rural. Isto é um fato, todavia, não atendeu a todos os alunos com a qualidade esperada da educação especial no contexto urbano, por exemplo. Entende-se com isso o gargalo para consolidar a educação especial na educação do campo, aprofundando as necessidades de enfrentamentos dos problemas encontrados pelos alunos com deficiência que vivem e estudam em áreas rurais. Desta forma, as políticas públicas precisam se mobilizar mais em relação a isso. Além dessas dificuldades, a pesquisa evidenciou que as adaptações de atividades nas escolas têm falhado e os professores das turmas comuns nas escolas do campo têm se queixado por falta de hora atividade para a realização de planejamentos e adaptações necessárias.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FERREIRA, Laiane da Silva; LUZ, Drucila Patrícia de Oliveira Santis. **Discurso e deficiência: Dinâmicas socioeducacionais em análise**-1ª edição. Brasília-DF, 2021.

BRASIL, **Constituição Federal, 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 11.Mai.2022.

BRAUN, Patricia; VIANNA, Márcia Marin. **O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia.** Disponível em <https://googleacademico.com.br> Acesso em 22.Mar.2022.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: Conhecendo estratégias e ações.** Revista Brasileira de Educação Especial; 18(1); Marília, SP, 141154; 201203. Disponível em <https://www.scielo.br> Acesso em 17.Mai.2022.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. (org.) **Educação especial no campo** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1998. **O Trabalho do Antropólogo.** Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp.

CARVALHO, Rosita Elder. **O Direito de ter direito.** In: Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

COELHO, Emilly, 2018. Disponível em <https://maraba.pa.gov.br> Acesso em 08.Mai.2022. **Semed: Departamento de Educação Especial promove inclusão na rede municipal de ensino.**

COSTA, Vanja Elizabeth Sousa. **Educação, Inclusão e Políticas Públicas: A Educação Especial no Município de Marabá/PA.** Universidade Federal do Pará. 2006.

Educação Especial: em direção à educação inclusiva/ organizadores Claus Dieter Stobäus, Juan José Mouriño Mosquera. -2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/02/suspenso-pelo-stf-decreto-de-bolsonaro-que-instituiu-politica-de-educacao-especial-e-revogado-por-lula.ghtml>

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares** (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2012.

PEREIRA, Raimunda dos Santos. **Educação Inclusiva no contexto das escolas do campo: Experiências na escola Boa Esperança do Burgo.** 2019.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus.** Disponível em <https://www.scielo.br> Acesso em 13.Jun.2022.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno: **Educação Especial em Escolas do Campo: Um estudo sobre o sistema Municipal de ensino de Marabá-PA.** Revista Cocar. Belém, vol.8, n.15, p. 63-71, 2014.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do Surgimento da Educação Especial.** Vol.5- N°12, 2010.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da Educação do Campo.** 1ª edição- Universidade Federal de Santa Maria.2018

ANEXO

Foto7: Questionário de Perguntas e Respostas para professor 1.

Perguntas para roda de conversa

1) Para conhecer as professoras:

Nomes: _____
 Quantos anos de formação: *20 anos.*
 Quantos anos de experiência docente em sala de aula: *12 anos.*
 Vive na comunidade: *Sim.*
 Quanto tempo atua na escola pesquisada: *12 anos.*

Nomes: _____
 Quantos anos de formação: _____
 Quantos anos de experiência docente em sala de aula: _____
 Vive na comunidade: _____
 Quanto tempo atua na escola pesquisada: _____

Nomes: _____
 Quantos anos de formação: _____
 Quantos anos de experiência docente em sala de aula: _____
 Vive na comunidade: _____
 Quanto tempo atua na escola pesquisada: _____

Nomes: _____
 Quantos anos de formação: _____
 Quantos anos de experiência docente em sala de aula: _____
 Vive na comunidade: _____
 Quanto tempo atua na escola pesquisada: _____

2) Quantas experiências teve de aluno com deficiência em sala de aula e qual a especificidade de cada um? *Todos os anos e em todas as turmas.*

3) Procurou e recebem apoio específico do AEE nesses casos? Como acontece/u? *Sim.*

4) Há formação regular para professores pela Semed? Essas formações são para todos os professores ou só para os que possuem alunos com deficiência em sala de aula? *São para todos*

5) Quais os maiores desafios encontrados pelos professores para inclusão de alunos com necessidades especiais? *As adaptações de conteúdos e atividades são os maiores*

6) Que práticas pedagógicas inclusivas desenvolve/u nessas experiências? *desafios encontrados.*

- Trabalhos em grupos e provas diferenciadas, atividades adaptadas e um pouco de materiais concretos (jogos).

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Foto8: Questionário de Perguntas para Professor 2.

Perguntas para roda de conversa

1) Para conhecer as professoras:

Trabalha no 8º ano e 9º ano, Português e Artes.

Nomes:

Quantos anos de formação: *14 anos de formação*

Quantos anos de experiência docente em sala de aula: *23 anos atuando em sala de aula.*

Vive na comunidade: *Sim*

Quanto tempo atua na escola pesquisada: *12 anos.*

6º ano e 7º ano Português e Artes

Nomes:

Quantos anos de formação:

Quantos anos de experiência docente em sala de aula:

Vive na comunidade:

Quanto tempo atua na escola pesquisada:

Nomes:

Quantos anos de formação:

Quantos anos de experiência docente em sala de aula:

Vive na comunidade:

Quanto tempo atua na escola pesquisada:

Nomes:

Quantos anos de formação:

Quantos anos de experiência docente em sala de aula:

Vive na comunidade:

Quanto tempo atua na escola pesquisada:

2) Quantas experiências teve de aluno com deficiência em sala de aula e qual a especificidade de cada um?

3) Procurou e recebem apoio específico do AEE nesses casos? Como acontece/u?

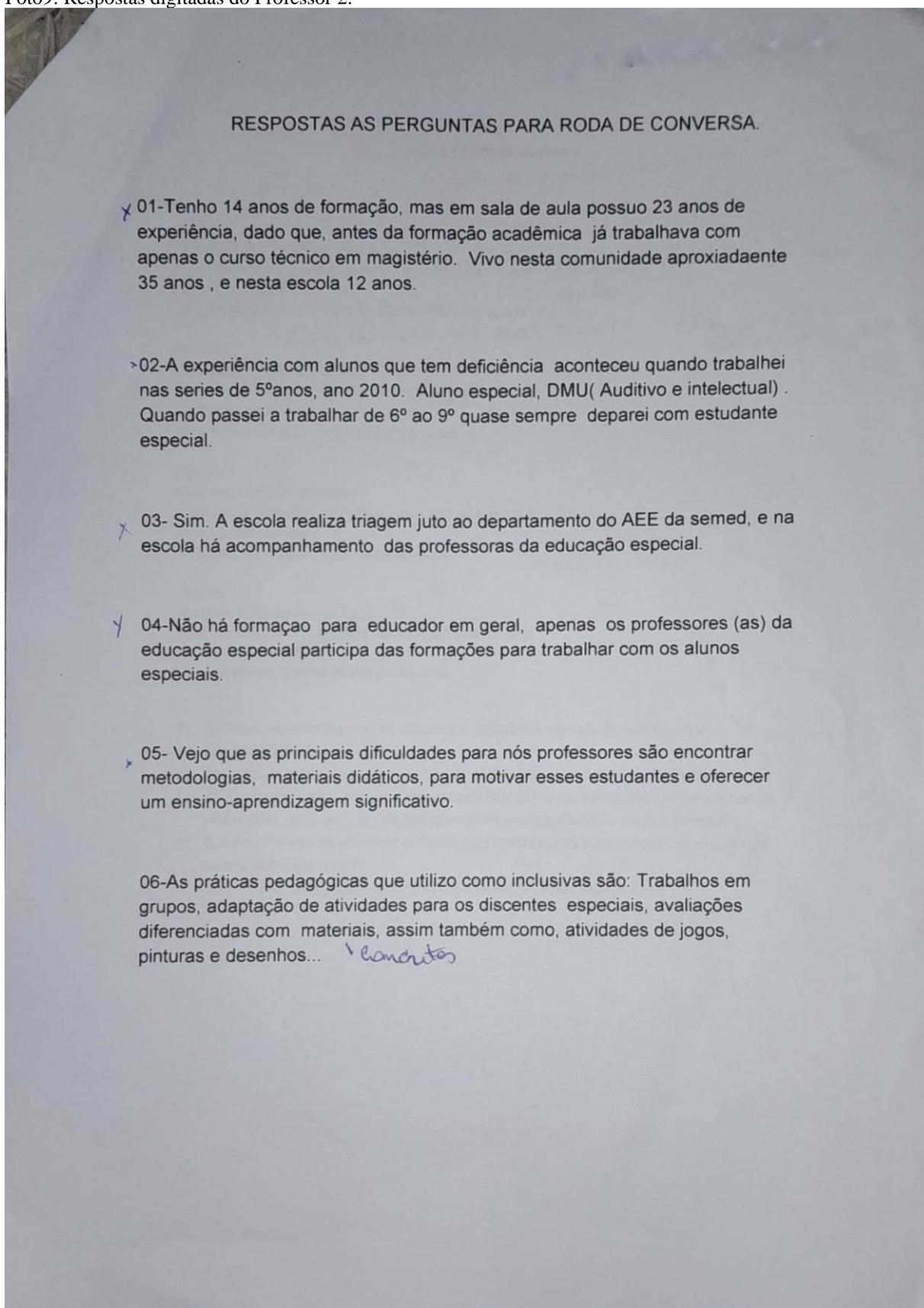
4) Há formação regular para professores pela Semed? Essas formações são para todos os professores ou só para os que possuem alunos com deficiência em sala de aula?

5) Quais os maiores desafios encontrados pelos professores para inclusão de alunos com necessidades especiais?

6) Que práticas pedagógicas inclusivas desenvolve/u nessas experiências?

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Foto9: Respostas digitadas do Professor 2.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.