



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9334 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT15 - Educação Especial

A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE: SIGNIFICADOS QUE EMERGEM DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Cicera Mirelle Florêncio da Silva Domingos - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Clarissa Martins de Araújo - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE: SIGNIFICADOS QUE EMERGEM DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Resumo

Buscamos compreender como se estruturam e se organizam as SRM de escolas campesinas do município de Caruaru face ao atendimento das necessidades educacionais por deficiência. Nos apoiamos em Freire (1970), Palma (2016), Mittler (2003), dentre outros. Realizamos o estudo de casos múltiplos em três escolas distintas. Utilizamos o questionário com professoras e observações nas SRM. Para a análise, utilizamos a técnica de análise temática proposta por Bardin (2016). Os resultados indicam que a oferta de equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos está fortemente relacionada à localização da escola do campo, sinalizando que quanto mais distante ela estiver do centro urbano, menor a oferta de recursos na SRM ao AEE de alunos com deficiência e maior a migração deles às escolas nos centros urbanos. É importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado deve responder não apenas às necessidades educacionais por deficiência, mas também ao espaço geográfico no qual os alunos se inserem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação do Campo. Pessoas com deficiência. Salas de Recursos Multifuncionais.

Introdução

A interface entre Educação do Campo e Inclusiva emerge em meio as pressões geradas pelos movimentos sociais, com a participação de familiares e educadores que visavam a garantia do direito ao acesso e permanência de uma educação de qualidade para todos. Historicamente, as pessoas com deficiência e os povos do campo foram deixados à margem das políticas educacionais, passando a ter maior atenção na agenda educacional

brasileira a partir de dois documentos legais que marcam o diálogo entre ambas, são eles: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e as Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008b). Neles, se destacam a eliminação das barreiras, a oferta do AEE e as adequações curriculares, pedagógicas e estruturais como ações determinantes para a inclusão de todos nas escolas regulares.

As matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares campestres, sem a adaptação curricular ou de materiais didáticos que facilitem e contribuam para o desenvolvimento de suas aprendizagens, são fatores que podem se configurar em práticas segregadoras ou integradoras, divergentes daquelas que se apoiam no paradigma da Educação Inclusiva. Como esclarece Mittler (2003, p. 16), a inclusão implica em mudanças efetivas na escola, de modo a ajudar os professores no processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças que ainda se encontram excluídas, por diferentes razões, do cotidiano escolar.

O Paradigma da Educação do Campo reflete a luta por uma educação libertadora, aberta ao diálogo, a humanização e a visão crítica da realidade, que se opõe à educação bancária (FREIRE, 1970). Essa forma de promover o processo de ensino-aprendizagem sinaliza, no território campestre, que ao considerar o modo de vida dos alunos no planejamento de ações desenvolvidas nas instituições de ensino, uma estratégia a ser adotada é a divisão do tempo escolar em tempo-comunidade e tempo-escola, como demonstrado no estudo de Nozu e Bruno (2017). Tal concepção possibilita aos povos do campo requerer uma educação *no* e *do* campo, uma vez que: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar em que vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2002, p.18).

A fim de conhecer a realidade que envolve a Educação Inclusiva e a Educação do Campo, buscamos entre 2008 e 2020 produções na área de educação que dialogam com ambas. Identificamos 42 trabalhos: 02 na Revista Brasileira de Educação Especial, 02 nos Anais da Anped, 25 nos Anais do CBEE, 04 teses e 09 dissertações. Ao analisarmos tais estudos, vimos que eles apontam, dentre outros resultados, para as precárias condições das Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no tocante à inclusão de pessoas com deficiência. Não podemos esquecer que a implantação das Salas nas escolas públicas, “[...] atende à necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.” (BRASIL, 2010, p. 3). Ressalte-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na SRM, não tem como objetivo substituir o processo de escolarização dos alunos com deficiência na sala regular, mas funcionar como um serviço de apoio, que busca eliminar as barreiras presentes na escola e possibilitar o desenvolvimento e participação desse alunado no processo de ensino e aprendizagem.

Em Caruaru se observa no Caderno de Mapeamento dos alunos com deficiência nas escolas da rede municipal (CARUARU, 2017) e no Censo Escolar (INEP, 2018), que há um fluxo crescente desse alunado que vive no campo que vai estudar na área urbana. Essa constatação se desenha a partir do quantitativo de alunos do campo que não contam com os profissionais de apoio dentro e fora da sala de aula. De acordo com os dados do referido Caderno, dos 150 alunos com deficiência nas escolas do campo, 100 não possuem estagiário de apoio, 20 não necessitam dele, restringindo-se o atendimento para apenas 30 alunos com deficiência. Quanto à distribuição das SRM nas escolas do campo, das 45 escolas que atendem alunos com deficiência, apenas 4 possuem SRM e AEE.

Diante do exposto, buscamos compreender como se estruturam e se organizam as

SRM de escolas campesinas de Caruaru face ao atendimento das necessidades educacionais por deficiência. Realizamos um estudo de casos múltiplos, com base em Alves-Mazzotti (2006), em 3 escolas do campo. O território campesino é dividido em 4 sedes administrativas representadas por Distritos. Para escolha das instituições elencamos como critérios: (i) ser uma escola que represente cada Distrito; (ii) possuir maior número de matrículas de alunos com deficiência; e (iii) ter o AEE e a SRM. Não foi selecionada nenhuma escola do 3º distrito, uma vez que nele não há a oferta do AEE ou da SRM. Denominamos as escolas de *Escola Facheiro* (1º Distrito), *Escola Coroa-de-Frade* (2º Distrito) e *Escola Mandacaru* (4º Distrito). Os dados foram coletados através de questionário com as professoras e de observações nas SRM e o tratamento dos mesmos se deu por meio da análise temática proposta por Bardin (2016).

O papel da Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento as necessidades educacionais por deficiência em escolas do campo

Como é do conhecimento dos profissionais da educação, o serviço de AEE ocorre na SRM, que é estruturada a partir dos tipos de deficiência em Sala Tipo 1 e Sala Tipo 2. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007), prevê na do **Tipo 1** as seguintes especificações: *Equipamentos*: 2 microcomputadores, 1 laptop, 1 estabilizador, 1 scanner, 1 impressora laser, 1 teclado com colmeia, 1 acionador de pressão, 1 mouse com entrada para acionador e 1 lupa eletrônica; *Mobiliário*: 1 mesa redonda, 4 cadeiras, 1 mesa para impressora, 1 armário, 1 quadro branco, 2 mesas para computador e 2 cadeiras; *Materiais didáticos e pedagógicos*: 1 material dourado, 1 esquema corporal, 1 bandinha rítmica, 1 memória de numerais 1, 1 tapete alfabético encaixado, 1 software de comunicação alternativa, 1 sacolão criativo monta tudo, 1 quebra-cabeças de sequência lógica, 1 lupa eletrônica, 1 dominó de associação de ideias, 1 dominó de frases, 1 dominó de animais em Libras, 1 dominó de frutas em Libras, 1 dominó tátil, 1 alfabeto Braille, 1 kit de lupas manuais, 1 plano inclinado – suporte para leitura e 1 memória tátil. Já a do **Tipo 2**, além de contar com todas as especificações dos recursos acima, possui equipamentos e materiais didáticos pedagógicos que possibilitem a acessibilidade de pessoas com deficiência visual, tais como 1 impressora Braille – de pequeno porte, 1 Máquina de datilografia Braille, 1 Reglete de Mesa, 1 Punção, 1 Soroban, 1 Guia de Assinatura, 1 Kit de Desenho Geométrico e 1 Calculadora Sonor. O objetivo dos recursos é garantir o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos alunos com deficiência, auxiliando-os no processo de socialização e participação das atividades dentro e fora da SRM.

Entre as inúmeras recomendações do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), cabe à instituição de ensino assegurar o espaço físico para o funcionamento da Sala e atuação do professor AEE. Fica expresso que as Secretarias de Educação devem assumir no ato da solicitação das SRM, o compromisso com os objetivos do Programa, suas exigências e recomendações. Dito isso, apresentamos a seguir como as SRM são estruturadas e organizadas nas Escolas do Campo de Caruaru investigadas.

Com relação aos *equipamentos*, percebemos que nenhuma delas possui todos aqueles recomendados pelo Manual de Implementação das SRM do Tipo 1, o que se agrava nas escolas *Coroa-de-Frade* e *Mandacaru*, que possuem apenas o computador como equipamento disponível para o AEE. Quanto aos *mobiliários* presentes nas SRM, a *Escola Facheiro* e a *Escola Coroa-de-Frade* são as que possuem melhores condições para o funcionamento. A *Escola Mandacaru* possui apenas 3 mobiliários no seu interior. Nela, a ausência da mesa, por exemplo, faz com que os atendimentos ocorram no tapete (chão) ou no móvel do computador.

Com relação aos *materiais didáticos e pedagógicos* dispostos nas SRM, observamos a precariedade de oferta nas escolas *Coroa-de-Frade* e *Mandacaru*. Salientamos que apenas a *Escola Facheiro* possui quase a totalidade dos recursos didáticos da Sala Tipo 1, possuindo também da Tipo 2, mesmo não tendo aluno com deficiência visual, o que não se justifica face as demandas nas demais escolas do município.

Outro aspecto observado nas *Escolas* é a que não há um espaço exclusivo para o AEE. Embora os PPP das escolas e o censo escolar indiquem que elas possuem tal condição, vimos que na *Escola Facheiro* a SRM divide o espaço com a biblioteca e na *Escola Mandacaru* com o banheiro dos professores. Além disso, muitos alunos ficam impossibilitados de usufruir do serviço do AEE na SRM no contraturno, devido à falta de recursos dos familiares na locomoção dos filhos no transporte público (ausência de ônibus escolar), como é o caso do aluno *Azulão* da *Escola Mandacaru*, fato esse que é destacado nos estudos de Fernandes et al. (2014).

Não é possível insistir em políticas que promovem a segregação ou a integração do alunado na escola, o que nos leva a concordar com Tezzari (2015, p. 144) sobre o papel relevante do AEE em SRM, posto que “A existência de uma estrutura de apoio que dê sustentação não só ao aluno, mas a toda a comunidade escolar, apresenta-se como condição para a construção de uma escola para todos.”

Considerações finais

Os dados apontam, dentre outros aspectos destacados, que quanto mais distante do centro urbano, menor o número de equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos nas SRM, como por exemplo, na *Escola Mandacaru*, o que resulta na rápida diminuição da população camponesa, em particular, dos alunos com deficiência. Tal cenário caminha no sentido contrário ao que é defendido pelos princípios da Educação Inclusiva e Educação do Campo.

A relação entre a estrutura física e organizacional das escolas do campo investigadas sinalizam que a Secretaria de Educação de Caruaru, no que se refere ao serviço do AEE nas SRM, transparece, em grande medida, princípios segregadores e integradores, fazendo com que parte significativa dos alunos com deficiência não participem efetivamente dos processos de ensino-aprendizagem. Estruturas escolares como essas parecem ignorar as condições necessárias para a oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos (com e sem deficiência), o que se reflete diretamente na formação social e cognitiva deles. Somado a tais condições físicas e organizacionais das SRM, é importante destacar que o AEE deve responder não apenas às necessidades educacionais por deficiência, mas também ao espaço geográfico no qual os alunos se inserem.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de**

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008a.

_____. **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. Diretrizes Complementares da Educação do Campo. 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007.** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In:* KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, nº 4).

FERNANDES, A. P. et al. **Educação Especial no campo:** a trajetória escolar da pessoa com deficiência. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/educacao-especial-no-campo--a-trajetoria-escolar-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População de Caruaru estimada em 2017.** 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>. Acesso em: 19 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da Educação Básica trazendo uma síntese dos principais dados do Censo Escolar.** Número de matrículas de 2017. Brasília, DF: Inep, 2018.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. **Interface Educação Especial – Educação do Campo:** Tempos, espaços e sujeitos. Grupo de Trabalho (GT -15) Educação Especial. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017.

TEZZARI, M. L. Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. *In:* BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência:** configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Manzini & Manzini, 2015.