

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Sergio Vinicios Pereira Borgatti Sobrinho

**TECENDO AS REDES DO PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DOS
RIBEIRINHOS NA ILHA DA PINTADA - RS**

Porto Alegre

2020

Sergio Vinicios Pereira Borgatti Sobrinho

**TECENDO AS REDES DO PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DOS
RIBEIRINHOS NA ILHA DA PINTADA - RS**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título docente de Educação do Campo: Ciências da Natureza.

Professora Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Camargo

Porto Alegre

2020

AGRADECIMENTOS

Venho por meio deste trabalho de conclusão de curso agradecer a grande e valiosa caminhada que estive com o curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza.

Aos grandes amigos e colegas que fiz durante todo esse processo de formação e humanização. Também quero deixar registrado o quão fã sou da minha orientadora Tatiana de Souza Camargo que sempre confiou em mim e sempre teve palavras que me traziam de volta o discernimento.

Agradeço a Deus por ter construído esse grande Universo no qual faço parte (amém)!

Agradeço ao meu povo cigano no qual me deu forças para me inserir de forma ativa na maior em âmbito nacional e bem qualificada Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ório)!

Agradeço aos orixás por ter me guiado e posto pessoas incríveis no meu caminho (Axé).

Agradeço às escolas na qual eu estive presente durante os estágios obrigatórios e as quais participaram da pesquisa.

Agradeço a minha família por confiar em mim e me enviar sempre mensagens positivas quando não estava presente, pois estava estudando e planejando aulas. E sim, agradeço a mim mesmo por ter me reinventado a cada semestre.

Quero falar alto e em bom tom: a educação do campo é um direito de todos que vivem no campo e não esmola.

A vida não é fácil para nenhum de nós. Temos que ter persistência e, acima de tudo, confiança em nós mesmos.

(Marie Currie)

RESUMO

O Brasil é marcado pela historicidade da luta dos sujeitos com deficiências, que por sua vez possuiu uma caminhada árdua. Esta história é marcada por exclusão, segregação, integração e inclusão. Para conduzir esta jornada o objetivo é pesquisar, analisar e compreender como ocorrem as adequações pedagógicas nas aulas de Ciências da Natureza, de modo a colaborar com os percursos singulares de aprendizagem dos estudantes com deficiência e observar o diálogo entre professora de Ciências da Natureza, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Gestora e Estudantes com Deficiência. Outro elemento que será destacado no texto é a discussão de que os sujeitos da pesquisa são moradores do campo e estão inseridos no mesmo. A metodologia utilizada foi qualitativa e descritiva, sendo realizada na escola municipal de Ensino Fundamental do Arquipélago Ilha da Pintada, Porto Alegre, RS. Os procedimentos foram o estudo de caso e para coleta de dados questionário com perguntas abertas. Como referenciais teóricos, serão citados autores da área que discutam, em suas obras, essas temáticas. A pesquisa apresentou como resultados discussões da realização de planejamento concomitante com a gestão, professora(o) de ciências e atendimento educacional especializado e mostrou que ocorre de certa forma, porém ainda esses mecanismos estão alicerçados no paradigma do laudo médico. Os resultados evidenciaram as contradições do estado em dar suporte apenas para crianças laudadas, não investir na contratação de mais profissionais à disposição, e a precarização da interdisciplinaridade na execução do planejamento.

Palavras-chave: Educação do Campo. Inclusão. Ribeirinhos. Ciências da Natureza. AEE.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO À PESQUISA.....	9
3 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS.....	11
4 MECANISMOS METODOLÓGICOS.....	16
5 DEBRUÇAMENTO ANALÍTICO.....	20
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERÊNCIAS	29
APÊNDICE A — Questionário 1: Professora do Atendimento Educacional Especializado	32
APÊNDICE B — Questionário 2: Professora de Ciências	33

1 INTRODUÇÃO

A escola desempenha uma função social fundamental, principalmente no processo de escolarização em que as primeiras palavras vão se encorpando até se tornarem mais complexas. Desta forma pode-se afirmar que durante todo processo de escolarização que ocorre desde a educação infantil até a superior, contribui na formação dos sujeitos históricos letrados. A escola é de fato um lugar muito importante que, nos dias atuais, está se adaptando ao novo paradigma, fruto de um movimento mundial de lutas de pessoas com deficiências. Esse novo paradigma que se forma busca o processo de escolarização de sujeitos com deficiências em escolas “regulares”. Ressalta-se que a educação é considerada direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada juntamente com a sociedade, propiciando o desenvolvimento pessoal, o preparo para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No Brasil, o processo de inclusão é garantido e alicerçado pela legislação e órgãos que incentivam as políticas públicas em torno do cidadão com deficiência, para diminuir a exclusão e alfabetizar todos sem restrições. Destaca-se que a educação inclusiva nada mais é do que a aceitação das diferenças, não uma inserção em sala de aula e que reivindica transformações no sistema de ensino, compreendendo o respeito às diferenças individuais, a colaboração entre os alunos e professores capacitados para incluir todos os alunos em todas as atividades escolares e, principalmente, aperfeiçoar a questão do respeito e da dignidade (SILVA; CARVALHO, 2017).

Outra interface da exclusão ocorre também por delimitações territoriais e econômicas, assim a Educação do Campo. Um movimento nacional articulado pelos movimentos sociais dos trabalhadores rurais e segundo Molina e Freitas (2011) a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas.

A presente pesquisa buscou trabalhar com as interfaces do processo de escolarização e inclusão de sujeitos ribeirinhos com deficiências no município de Porto Alegre, arquipélago Ilha da Pintada. Transitou-se entres os grupos que sofreram e

sofrem exclusão perante ao Estado. Visto isso, a escolha do lócus de estudo, no município (arquipélago), se deu através de um diagnóstico, onde o mesmo proporcionou o enquadramento da Escola Municipal de Ensino Fundamental¹, que atendeu as características delimitadas de sujeitos do/no campo. Destaca-se que populações ribeirinhas fazem parte do enquadramento de população do campo (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Águas que perpassam e abrange o delta do Jacuí, na região metropolitana de Porto Alegre.

A inclusão busca a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados. De acordo com Caiado e Meletti (2011), no Brasil, o silêncio sobre como vivem as pessoas com deficiência no campo é velado, também, pela ausência de produção científica na área, ou seja, aos poucos trabalhos desta área nos revelam que estamos longe de pensar educação especial como um direito universal. Relacionar as interfaces de Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo é um desafio nacional que deve ser estimulado a fim de gerar novos debates acerca do paradigma educacional vigente.

Molina e Freitas (2011) corrobora ao dizer que escolas do campo são inferiores perante aos gestores públicos comparando com o urbano. E essas dificuldades ocorrem no transporte escolar, no quadro de funcionários, na formação dos professores, baixos salários e estrutura física da escola, ou seja, um abandono e condições precárias. Escola do/no campo, atendimento educacional especializado e aulas de ciências da natureza é possível essa integração na prática?

Para tanto o conteúdo desta pesquisa é em torno do processo de escolarização e inclusão de estudantes com deficiência, nos anos finais do ensino fundamental, que por sua vez são moradores ribeirinhos da Ilha da Pintada, arquipélago da capital Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS). Para atingir e conduzir os objetivos, nesta caminhada, foram pesquisar, analisar e compreender como ocorrem as adequações pedagógicas nas aulas de Ciências da Natureza, de modo a colaborar com os percursos singulares de aprendizagem dos estudantes com deficiência e observar o diálogo entre

¹ Por questões de sensibilidade, ética e zelo não será divulgado o nome da escola.

professores de Ciências da Natureza, professora(o) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Gestão e estudantes com deficiências.

A respectiva pesquisa tem obrigatoriedade de trazer conceitos de educação do campo e educação inclusiva, pois são visões que ainda na atualidade não dialogam. Sobretudo essa pesquisa será o meio de diálogo entre esses dois segmentos sociais que lutam por direitos, que por sua vez são negados historicamente e socialmente. Segundo Caldart (2003) o campo no Brasil está em movimento perante as questões de lutas, reivindicações, tensões. Ou seja, os trabalhadores e trabalhadoras estão se organizando para mudar o jeito de serem visualizados socialmente e culturalmente. Entende-se como Educação do Campo: Educação Básica em níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais e Ensino Médio) e diferentes modalidades, a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, destinando-se ao atendimento às populações do campo em suas mais variadas formas de reprodução da vida.

Populações do campo são: agricultores familiares, pecuaristas familiares, assentados e acampados da reforma agrária e atingidos por barragens, quilombolas, indígenas, agricultores e pescadores, silvicultores, extrativistas, trabalhadores assalariados rurais e outros que obtenham suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Ressalta-se que educação inclusiva, em seu seio conceitual, é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível dispostas a oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é um modo de inserção em que a escola comum tradicional é remoldada para ser capaz de acolher qualquer aluno, incondicionalmente, e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, os indivíduos com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1997).

2 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO À PESQUISA

O movimento mundial pela inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares e nas mais diversas dimensões e contextos sociais, formam uma ação política, cultural e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todas e todos estarem coletivamente aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação ou restrição. Para Brasil (2008):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

Segundo o Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14) “[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências nos sistemas de ensino orientando-os para garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino”.

Como previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 158), no Art. 206, Inciso I, estabelecem-se a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino – Art. 208 (BRASIL, 1988, p. 158). E um dos principais objetivos é promover o bem de todos, sem quaisquer formas de preconceito a raça, sexo (gênero), etnia, credo (BRASIL, 1988). É de suma importância dar voz e vez, para assegurar e garantir os direitos previstos nas legislações aos sujeitos com deficiência física, mental, sensorial e intelectual.

Em um curso de licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza espera-se uma docência baseada nos princípios da ética, da inclusão e da mediação de saberes. Desse modo, torna-se inevitável a preocupação e o engajamento dos licenciandos em Educação do Campo na Educação Inclusiva de qualidade, bem como na formação de estudantes com deficiência críticos e com voz à frente aos direitos e conquistas sociais.

A licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, da Faculdade de Educação e da Faculdade de Agronomia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), reconhece nos movimentos sociais a resistências histórica e também a efetivação de práticas inclusivas importantes, assim como o movimento das pessoas com deficiência, também responsável pela elaboração de diretrizes que sustentam práticas pedagógicas não discriminatórias.

A partir da história e das diretrizes da Educação Inclusiva é que se pretende realizar uma pesquisa junto a professores de estudantes com deficiência, assim como com esses estudantes, que são ribeirinhos, filhas e filhos de pescadores ou trabalhadores artesanais das águas. Esses estudos se relacionam também com os princípios da Educação do Campo e das Ciências da Natureza, afirmando e garantindo o direito à educação de qualidade para todas e todos.

Acredita-se que essa pesquisa pode contribuir com subsídios, informações, problematizar, sensibilizar, evidenciar inquietações, tensões e esclarecimentos para o leitor, comunidade e pesquisadores da área, ou seja, contribuir de alguma forma para mudanças e transformações no processo de escolarização de pessoas com deficiência no ensino regular, na rede pública de ensino, nas escolas ribeirinhas. Atinge-se esses objetivos ao defender o estudo dentro da Universidade, defendendo outras possibilidades para a compreensão da educação do campo nos dias de hoje.

3 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS

Segundo Tisescu e Santos (2014) a história da construção de direitos dos sujeitos com deficiência se delimita em quatro fases, nas quais a primeira fase seria a eliminação desse sujeito, que visto pela sociedade como sinal de impureza e/ou castigos divinos. Logo na segunda fase o assistencialismo era predominância, ou seja, as casas de misericórdia ou instituições filantrópicas deixavam esses sujeitos a fim de serem cuidados para um resgate divino ou agraciamento de bençãos de quem os cuidavam. Em seguida na terceira fase começa uma aceitação no seio social dessas pessoas, mas aceitação muito inflexível. Ora na quarta fase o paradigma da inclusão, onde o sujeito com deficiência tem direitos e deveres no meio social. Destaca-se que a deficiência perpassa anos com diversas formas de visões, mas mantendo um padrão de anormalidade, pelas pessoas ditas normais. Dicher e Trevisam (2014), corroboram que nas primeiras tribos formadas pelos homens era quase impossível do sujeito com deficiência se manter juntos e sobreviver, e além disso muitas vezes era abandonado ou eliminado do grupo. Pois representava um peso ou fardo para determinado povo.

Silva (1987, p.21, *apud* DICHER; TREVISAM, 2014, p. 3-4) afirma que:

Anomalias físicas ou intelectuais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria Humanidade, infere-se que as deficiências e doenças sempre se fizeram presente, manifestando-se em certos indivíduos e dificultando a sua sobrevivência. (DICHER; TREVISAM, 2016, p. 3-4).

De acordo com Tisescu e Santos (2014), a exclusão social das pessoas com deficiência, sob a perspectiva histórica, era imperiosa, pois a deficiência era tida como decorrência direta da ira divina, como uma punição dos deuses à pessoa “portadora”, por seus feitos, ou ainda, pelos atos praticados por seus pais. Recomendava-se a exclusão das pessoas com deficiência, aconselhando, até o isolamento delas.

Destaca-se que a eliminação é um dos marcos históricos da deficiência, onde visava manter uma comunidade/sociedade livre de anomalias e sujeitos diferentes que representassem algo fora do comum:

A palavra “eliminação” deriva do verbo “eliminar”, que significa “suprimir”, “excluir”, “tirar”. É exatamente esse sentido de exclusão que vigora durante essa fase histórica, pois as atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência são voltadas a eliminar, do seio social, as “anomalias”. Institui-se, assim, uma perspectiva estigmatizadora em relação a essas pessoas. (TISESCU; SANTOS, 2014, p. 3).

Ressalta-se que a eliminação do sujeito com deficiência estava intrinsecamente ligada aos interesses públicos, ou seja, “Não podemos deixar de lembrar que, na Antiguidade Clássica, não havia como proteger os direitos individuais em detrimento do direito público. Além de sequer se reconhecerem os direitos individuais, o interesse público sempre deveria prevalecer” (TISESCU; SANTOS 2014, p. 6).

A exclusão está inserida na população seja ele por intermédios de seus pares, entes familiares, comunidade ou pelo poder público, impossibilitando o acesso a outros deficientes e a sociedade “dita normal”. “Por influência direta da Igreja Católica, nesse período também começaram a surgir os primeiros hospitais e organizações de caridade ou de assistência, destinados ao atendimento de pobres, deficientes abandonados e doentes graves ou crônicos” (DICHER e TREVISAM 2014, p.8-9). Compartilhando o pensamento de Tisescu e Santos (2014), em uma perspectiva cristã que influenciava o meio social, onde direcionava o sujeito “inválido ou incapaz” para o enfoque de necessidades assistencialista dada como caridade. Mas os lugares de acolhimento como hospitais internos, casa de misericórdia, paróquias distantes dos demais membros da sociedade civil.

Nos marcos históricos da sociedade moderna a fase de interação do sujeito com deficiência se põe como paradigma social permanentemente superado a ideia de que o deficiente era castigo divino ou necessariamente incapaz e inabilitado. Sobre essa perspectiva que Dicher e Trevisam (2014) destacam que na segunda metade do século XIX a sociedade constatou que as pessoas com deficiência precisavam de atenção especializada e não somente um assistencialismo piedoso. Porém nessa fase na interação visava o tratamento das doenças e não a inclusão dessas pessoas na sociedade, ocorrendo a marginalização e exclusão. Já Silva (1987) salienta que o reconhecimento da pessoa com deficiência é importantíssimo, passando a ser vista com força laboral. Essa visão de potencialidade da pessoa com deficiência para o trabalho foi reforçada por determinação de Napoleão Bonaparte ao exigir “de seus generais que olhassem os seus soldados feridos ou mutilados como elementos

potencialmente úteis, tão logo tivessem seus ferimentos curados” (SILVA, 1987, p.190).

Compreende-se o sujeito com deficiência como parcialmente pertencente à sociedade, por isso deve ser integrado com “direitos” a educação, saúde e trabalho se apresentasse melhorias médicas. A deficiência tinha caráter provisório, por isso a cura se colocava como uma possibilidade. Se ela fosse concretizada, processar-se-á sua socialização com demais pessoas da sociedade. Nota-se que a deficiência tinha que se adaptar, moldar, “curar-se” para viver em espaços coletivos digno de tolerância e não a sociedade se modificar e proporcionar meios mais acessíveis perante as deficiências. Portanto, a fase de interação apresentou avanços significativos historicamente e socialmente em relação às demais fases da eliminação e assistencialismo, mas ainda as melhorias de qualidade de vida eram provisórias e incertas. Em muitos lugares esses sujeitos não eram bem-vindos, respeitados, aceitos em sua plenitude, vistos como pessoas inferiores aos outros sujeitos (DICHER; TREVISAM, 2014).

De acordo com Tisescu e Santos (2014), na última fase ocorreram evoluções social e conceitual no que se refere a deficiência, ou seja, a inclusão reconhece esse sujeito como cidadão detentor de direitos e deveres. A sociedade se viu obrigado a adaptar-se e ressignificar seu modo de olhar, mediante essa situação são propostos projetos que fomentem a inclusão em diversos espaços. A aceitação passa a ser objeto de instrumento perante ao meio social. Diferentemente da fase de integração onde visa a “cura” ou reabilitação para viver, a inclusão se torna um novo paradigma que entende que a deficiência não deve ser superada no seu sentido literal. Mas os espaços se adequarem com as deficiências.

Salienta-se que na quarta fase ocorram as influências internacionais e nacionais para assegurar os direitos das pessoas com deficiências e não mais silenciá-las. Como bem aponta Figueira (2008):

Se até aqui a pessoa com deficiência “caminhou em silêncio”, “excluída” ou segregada em entidades, a partir de 1981 - Ano Internacional da pessoa com deficiência, tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente. E, como consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas e pouco mais de 25 anos de militância. (FIGUEIRA, 2008, p.115).

Nos marcos legais do contexto brasileiro o direito a educação é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil De 1988 (BRASIL, 1988); pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL 1990), pela lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Esses marcos são bases fundamentais para o processo de inclusão dos sujeitos e o incentivo de políticas públicas voltadas para as necessidades e demandas.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi construída para a demanda do sujeito com deficiência, traz direitos, deveres e estimula o ingresso no mercado de trabalho, fomenta ao esporte, cultura, infraestrutura garantido um bem viver no meio social (BRASIL, 2015). Pode-se destacar que por muitos anos os sujeitos com deficiência não tinham um amparo de uma legislação ou estatuto que promovesse seu desenvolvimento social, intelectual e acadêmico, ou seja, a exclusão, segregação e esquecimentos fizeram parte do cotidiano dos sujeitos com deficiência ou deficiências. A LBI carrega intrinsecamente lutas e resistência para os sujeitos que historicamente foram denominados “fardo ou debilóide”. “A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício de direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1).

De acordo com Silva (1987) a inclusão e exclusão estão intimamente atrelados com a classe social, histórica, cultural e política para as quais são determinantes para o modo como as pessoas com deficiência serão incluídas na perspectiva da diferença. Todo esse processo de construção, ainda inacabado, onde perpassou pela segregação e exclusão. Prática e teoria ainda são destoantes das legislações e as pesquisas apontam para a educação inclusiva de pessoas com deficiência em escolas regulares urbanas ou do campo, quilombolas e ribeirinhas.

A exclusão das pessoas com deficiência é antiga, e historicamente estas pessoas foram escondidas e eliminadas da sociedade. O conceito “pessoa com deficiência” ganha visibilidade em 2006 na convenção na ONU, onde a deficiência não está na pessoa e sim, em uma combinação entre a limitação que a pessoa tem e o ambiente, ou seja, trata-se de um contexto maior. Vale destacar que a LBI delimita o

conceito de deficiência na seguinte forma: “Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo da natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1).

4 MECANISMOS METODOLÓGICOS

A metodologia que foi utilizada na pesquisa é de natureza básica, ou seja, objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Essa metodologia consiste na realização de trabalhos teóricos ou experimentais com a finalidade de gerar novos conhecimentos sobre fenômenos ou fatos observáveis. Destaca-se que a abordagem da pesquisa é de caráter qualitativa, realizados na escola de ensino fundamental, no município de Porto Alegre, RS. Segundo Minayo (2003), a pesquisa qualitativa, diz respeito à uma atividade da ciência, que tem por objetivo a construção da realidade, mas que se atenta com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores e significados das relações que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis.

Quanto aos objetivos, apresenta-se como de caráter descritivo, ou seja, a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Pesquisa descritiva é aquela que se caracteriza por analisar, observar, registrar e correlacionar aspectos (variáveis) que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Os fenômenos humanos ou naturais são investigados, em pauta, sem a interferência direta do pesquisador que apenas procura descobrir, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características (CERVO; BERVIAN, 1983).

Esta pesquisa procura observar os fatos e acontecimento do processo de escolarização e inclusão de estudantes com deficiências sem manipulá-los, mas sim, descrevê-los. Os procedimentos deste trabalho foram baseados nos princípios éticos da pesquisa e da docência uma vez que o estágio docente em licenciatura em educação do campo se dará em concomitância. De acordo com Lüdke e André (1986):

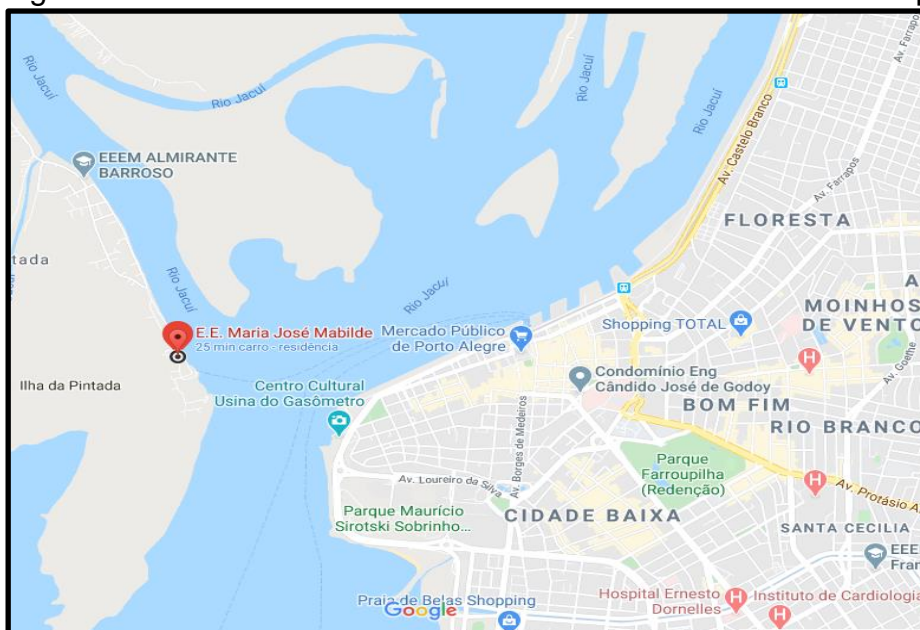
Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. [...] o pesquisador

estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Para a coleta de dados foi construído dois questionários² com perguntas abertas para a professora de ciências e a gestora, a fim de obter com leveza, clareza e sensibilidade as respostas das entrevistas. Concorda-se assim, com Prodanov e Freitas (2013), ao afirmar que o questionário com perguntas abertas permite um maior envolvimento do questionado com a pesquisa e flexibilidade de responder de acordo com o ritmo do mesmo. Proporciona condições de reflexões e (re)escritas das respostas e uso próprio de sua linguagem cotidiana. Também foi utilizada a observação assistemática, de formato livre, espontâneo e que consiste em recolher, capturar fatos da realidade que se caracterizam essenciais para a pesquisa. Os questionários foram enviados para a professora de ciências da natureza e para a gestora no ano de 2019/1, via e-mail³.

Referente ao objeto de estudo, para a realização desta pesquisa e apresentação dos resultados, a escolha da escola se deu por possuir características pedagógicas, culturais, territoriais e econômicas do campo, e devido ao vínculo com as escolas da Ilha da Pintada, RS durante os estágios curriculares obrigatórios, referentes ao curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza.

Figura 1 - MAPA: território e territorialidade da escola do/no campo



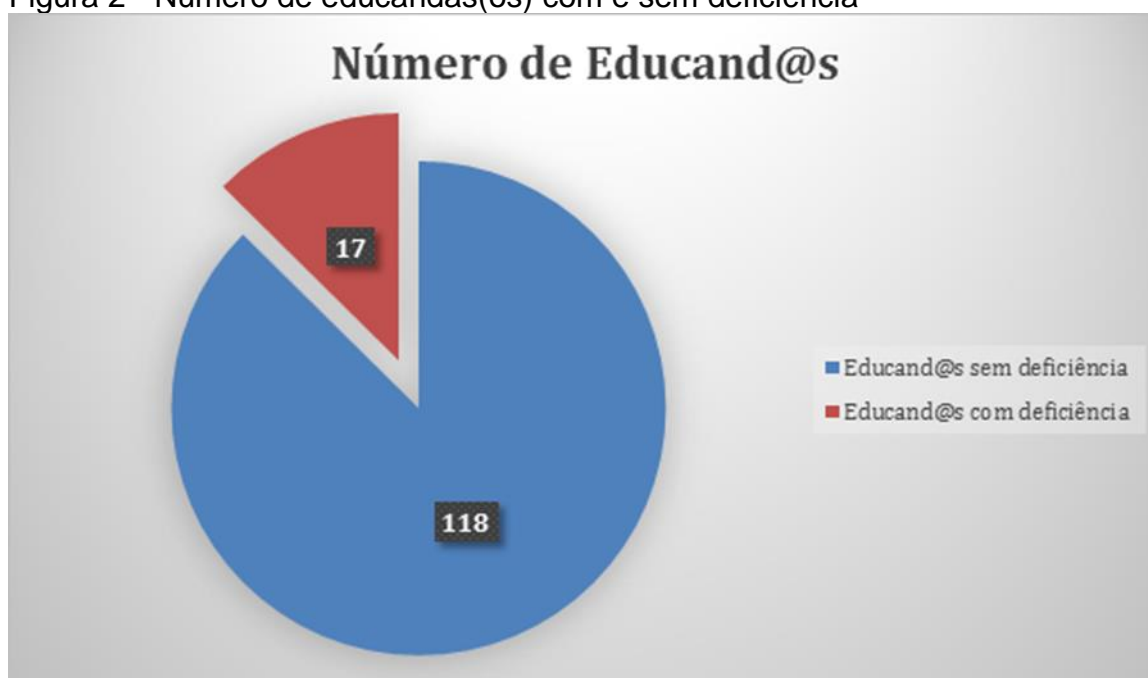
Fonte: Google Maps, 2020.

² Os questionários encontram-se no **APÊNDICE A** e **APÊNDICE B**.

³ A Professora do atendimento educacional especializado se negou a responder o questionário.

A escola fica a 17,6 km da Faculdade de Educação da UFRGS via ônibus ou carro e 5,2 Km de balsa saindo do cais do porto ou do atracadouro da orla. A mesma possui quadra coberta, sala de recursos (AEE), refeitório, banda, esportes aquáticos, horta vertical, biblioteca, banheiros separados por gênero. Atende exclusivamente ensino fundamental, ou seja, do primeiro ano até o nono ano em turno integral, possui 135 alunos (recorte de 2019), sendo 17 destes alunos com laudo de deficiência. Apesar de sua localização e estrutura, atender números expressivos de alunos do território campo, a escola não possui identidade (bem clara ou definida) e financiamentos de “escola do campo”.

Figura 2 - Número de educandas(os) com e sem deficiência



Fonte: Borgatti Sobrinho, 2020.

Ao que se refere à inclusão, esta é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no modo de perceber as coisas, a se perceber, a perceber a si e os outros (CAMARGO, 2017). Pensa-se e promove-se a inclusão com a garantia de direitos, com a equidade, através de subsídios e informação sobre as diferenças que compõem as culturas e a sociedade. É imprescindível assegurar o direito dos sujeitos, serem e estarem nos espaços e nas comunidades com seus modos múltiplos e diversos. É parte do fazer pedagógico inclusivo procurar estratégias, construir processos educativos sem

qualquer discriminação ou falta de recursos acessíveis e acessibilidade (FIALHO, 2017).

5 DEBRUÇAMENTO ANALÍTICO

Nesta seção, as análises e discussões serão apresentadas de forma entrelaçada com as respostas da professora de ciências, da gestora, e também de observação de cenas, destacando os principais resultados. A partir da primeira questão levantada pelos questionários (apresentados no **APÊNDICE A** e **APÊNDICE B**), nota-se que a professora de ciências afirma em sua resposta a dificuldade de inserção desses alunos no AEE:

[...] aí já complica, pois, até sair o laudo deste aluno levará de 2 a 3 anos. E todos sofrem juntos, os alunos, a família, a escola e o professor, que tem que se adequar seu trabalho, sem ser especialista na área. Se o estado propiciasse uns minutos para estes alunos, todos sentiriam ganho na qualidade da educação. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

Pode-se perceber que a resposta da gestora vem ao encontro desta dificuldade de acessibilidade na inserção, que por sua vez está vinculado a outros órgãos públicos e suas demandas:

[...] então o estado vinculou o atendimento ao laudo. Apenas alunos já diagnosticados receberão atendimento especializado, uma vez na semana, nos demais momentos, o aluno permanecerá em sala de aula com o professor regular. Quanto às condições de aprendizagens e permanência, não vejo muito benéficas aos alunos. Pois penso que se fossem assistidos em sala de aula, diariamente, sua aprendizagem poderia ser maior. (GESTORA).

Relaciona-se a isso a perspectiva de Dicher e Trevisam (2014) a qual destaca que na segunda metade do século XIX a sociedade constatou que as pessoas com deficiência precisavam de atenção especializada e não somente de assistencialismo piedoso. Porém essa fase de interação visava o tratamento das doenças e não incluía essas pessoas na sociedade, ocorrendo assim a exclusão.

Ainda nesse sentido, o ECA (BRASIL, 1990) em seu Artigo 54, Parágrafo único, garante o atendimento educacional especializado aos portadores⁴ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. E também em seu artigo 112, inciso 3º, prevê que “Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão

⁴ A comunicação de forma inadequada acaba desvalorizando e não legitimando as pessoas ou grupos. Ou seja, a forma correta ao se referir é pessoa com deficiência.

tratamento individual e especializado em local adequado às suas condições” (BRASIL 1990, p. 32). No entanto, percebe-se uma dificuldade por parte do estado em atender esses sujeitos, de forma satisfatória e a seguridade dos direitos das crianças e adolescentes com deficiência que estão sancionados no ECA.

Porém não identifica-se esse direito na prática da atual conjuntura política-educacional brasileira; também as falas da gestora e da professora de ciências nos revelam e remetem a 3ª fase da historicidade da deficiência, onde o “laudo” clínico era o centro da ação, ou seja a rotulação da deficiência e não o sujeito em sua integridade. Porém essa ação de valorização ao laudo parece- estar em pleno funcionamento na escola pesquisada.

Estaríamos, enquanto sociedade, retrocedendo nas conquistas sócio-política-educacional ou o estado está criando mecanismos e obstáculos para não promover os direitos desses sujeitos? Ou a política nunca foi, de fato, implantada com grande abrangência? Cabe ressaltar aqui uma cena, na qual a professora do AEE discorre com a mãe de um aluno, que é expressiva a mudança na vida das(os) educandas(os) que fazem parte do atendimento educacional especializado.

Inicia-se esse segundo trecho por uma cena evidenciada dentro do refeitório:

Na merenda a professora do AEE e sua mãe comiam cachorro quente junto com a educanda/filha. A mesma, durante seu lanche, quando viu seu amigo Cauã, ficou muito feliz, inclusive gritou de felicidade e Cauã chegou até sua cadeira de rodas e lhe deu um beijo em seu rosto. [...] Sempre no início do ano, cada professor do ensino fundamental das séries iniciais, realiza seu diagnóstico de cada aluno, nos primeiros meses do ano, de forma que possamos juntos, contribuir para o acompanhamento da sua aprendizagem. (GESTORA).

É notória na cena da fala da gestora a compreensão da escola como um todo que envolve, participa e acolhe essas educandas(os) com seus familiares de forma trivial e inclusiva. Segundo Fialho (2017), é imprescindível assegurar o direito dos sujeitos serem e estarem nos espaços e nas comunidades com seus modos múltiplos e diversos. É parte do fazer pedagógico inclusivo procurar estratégias, construir processos educativos sem qualquer discriminação ou falta de recursos acessíveis e acessibilidade. No entanto, apesar de ter essa compreensão inclusiva por parte da gestão, a escola tem dificuldades de trabalhar com ela, em sua prática cotidiana, como colocou a professora de ciências:

[...] a escola pública não possui material pedagógico adequados, muito menos laboratórios, de maneira que as aulas práticas são impossibilitadas. A professora do AEE faz um planejamento conjunto comigo, porém na prática, pouco se consegue, devido não termos disponibilidade de material. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

Contrariando o comentário anterior, nesse terceiro trecho a professora de ciências verbaliza que:

Sim, estes são feitos com a coordenadora pedagógica, e no coletivo com todos os colegas. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

E a gestora reafirma:

Os planos individuais são montados pelo especialista do AEE em conjunto com os professores, e a equipe diretiva da escola, bem com os horários de atendimento (GESTORA).

Observa-se que os planos possuem um caráter e dedicação por parte da coordenação pedagógica em dialogar com as diferentes áreas das(os) educandas(os), ou seja, na elaboração do plano individual, como as participantes afirmaram, ocorrem e o planejamento interdisciplinar.

Neste sentido, parece satisfazer ao colocado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Artigo 28:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p. 6).

Ou seja, organiza-se essa composição interdisciplinar entre as diversas áreas para a elaboração do plano individual da(o) educanda(o) com deficiência para atender a inclusão.

Sasaki (1997) ressalta que a inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Conforme Carvalho (1998):

Uma escola inclusiva não ‘prepara’ para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos- cidadãos que nela estão, em qualquer etapa do fluxo escolar. (CARVALHO, 1998, p. 35)

No quarto trecho que visa as orientações específicas para atender cada sujeito com deficiência. A professora de ciências corrobora ao dizer:

Segue a recomendação que a profissional da sala de recursos (AEE) informa, faz-se o plano de estudos, respeitando suas diferenças. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

Carvalho (1998) destaca que devido ao tradicionalismo da maioria das escolas, o maior problema enfrentado pelos professores é desenvolver uma prática pedagógica comum para todos e ao mesmo tempo sensível às diferenças individuais. Ou seja, estão acostumados a trabalhar com a hegemonia de “normalidade” e carecem de formação para atender às diferenças.

Acerca desta questão, a gestora afirma enfaticamente:

Parto do pressuposto que cada aluno tem sua leitura de mundo e as diferenças precisam ser respeitadas. Enquanto professora, coordenadora pedagógica e vice-diretora este respeito é primordial. Aceitar e respeitar sempre. À medida que se tem o diagnóstico daquele aluno sempre procuramos conhecer, estudar quais as dificuldades maiores no coletivo, para que possamos prevenir problemas futuros. (GESTORA).

Segundo a UNESCO (1990), a educação é um direito fundamental de todos no mundo inteiro, embora sabendo que a educação não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; entendendo que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro mais sadio e ambientalmente mais puro. Identificou-se nas respectivas falas que as atitudes da equipe escolar estão alicerçadas no respeito e cuidado para atender da melhor forma. Porém, nota-se que, de certa forma, a fala da professora de ciências segue em direção contrária da gestora. Então esta responsabilidade de adequação e orientação curricular viria do grupo pedagógico ou somente da professora do AEE?

Neste quinto trecho as perguntas ficaram em torno dos encaminhamentos em relação às deficiências intelectuais. Acerca disso, a gestora reforça:

[...] a deficiência intelectual normalmente não vem já diagnosticada pela família, a não ser em casos visíveis. É sempre uma constante entre: o professor que verifica através da análise diagnóstica, passa para análise do especialista e coordenação pedagógica. A família é acionada para juntos, iniciarmos o atendimento. (GESTORA).

A professora de ciências também nos revela que esse caminho é árduo e leva tempo até ter um parecer clínico laudado:

A partir do andamento da sala de aula indica-se para a sala de recursos os alunos, conforme o nível de dificuldades que apresentam, para realizar tarefas de sala. Uma vez que a sala de recursos marca conversa com o aluno e com a sua família, encaminha para o posto de saúde, que este marcará um neuro ou psicólogo, para iniciar uma investigação médica. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

As falas reforçam o quão trabalhoso e dificultoso é esse processo de inclusão, que não depende somente delas, e sim de outros órgãos públicos. Que essa dificuldade influencia proporcionalmente e diretamente a estrutura escolar. Nesse sentido, destaca-se ainda a observação de uma cena dentro da sala de recursos, na qual a professora do AEE salienta que muitos alunos necessitam também de um acompanhamento assíduo de psicólogo, porém devido ao fato das famílias não terem condições financeiras acabam vivenciando uma espera vagarosa pelo profissional, com o agravante de que o mesmo não atende desde do final do ano de 2017.

No sexto trecho, acompanha-se a cena de um atendimento realizado na própria casa da educanda, que fica perto da escola. A mesma estava num quadro pós-operação cirúrgica. A estudante realizou a atividade das cores para preencher a minhoca. Essa atividade desenvolve a capacidade de orientação, concentração e capacidade motora física e cognitiva. Percebe-se que a inclusão vai além dos muros escolares, pois está presente na integridade e formação dinâmica do sujeito docente e estrutura escolar. A gestora frisa:

[...] inclusão está todos os espaços escolares. O aluno está presente em todos os espaços escolares, como banheiro, corredores, refeitório, etc. Em todos os espaços o atendimento a este aluno será diferenciado e todos os profissionais da escola, tem de ter consciência disso, através de reunião administrativa-pedagógica sempre que verificada a necessidade. (GESTORA).

Notou-se que através de orientações e reuniões o corpo docente toma encaminhamentos para tentar incluir de todas as mais variadas formas esses sujeitos e enraizar um sentimento de a escola é deles e para eles. UNESCO (1990) ressalta que, se não tivermos a coragem de enfrentar as discussões assumindo atitudes mais críticas, poderemos ter como resultado das propostas de inclusão educacional escolar nada mais do que inserção física, com interações baseadas na solidariedade mecânica. O que nos leva a pensar que essas atitudes e ações devem ser incorporadas com uma forma de olhar o sujeito em sua singularidade e não somente como um sujeito necessitando de um assistencialismo piedoso. Em uma outra visão a professora de ciências coloca-se:

Em todos e nenhum ao mesmo tempo, pois de fato, não temos condições de fazer muito diferente a educação, por não termos muitos recursos. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

Ao refletir sobre esse recurso, pensa-se: será ele financeiro? Visibilidade? Formação especializada e continuada? Parceria efetiva com órgãos públicos? Deixa-se subentendido qual déficit é esse que a professora expõe. Porém, sabe-se que a escola pública está em pleno desmonte total por diversas formas e sobrevive por dedicação exclusiva interna em grande parte pela dedicação dos trabalhadores.

Chega-se ao sétimo trecho, no qual as interfaces entre escola no campo e deficiência tornam-se questões fundamentais em discussão. Importante salientar que, conforme a Resolução 342, Artigo 2º, II: “Escola do Campo é aquela situada em área rural, conforme definição da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 1).

A gestora continua:

Apesar de parecer do campo, nossa escola não tem esta classificação pelo estado. Se tivesse teríamos mais verbas, para efetivar as ações tão necessárias. Mas sim, a comunidade escolar sente-se ouvida e assistida pela escola, há o pertencimento e a ideia de que a Escola tudo resolve. Mas a escola para resolver ou melhor auxiliar os alunos especiais, deveria ter linha direta com a saúde. (GESTORA).

Visualmente observa-se que mesmo a escola sendo enquadrada pelos parâmetros legislativos como escola no/do campo não possuem recursos

diferenciados destinados a escolas do campo, que por sua vez acaba por fragilizar tanto conceitualmente, quanto estruturalmente a escola que tem influência direta ao AEE. Neste mesmo viés salienta-se a fala da professora de ciências:

Ah, sim as famílias das comunidades que possuem filhos especiais, sempre acreditam que a escola resolverá todos os problemas. Infelizmente apesar de fazermos o possível, não conseguimos resolver quase nada. A saúde deveria ser parceira da sala de recursos, com atendimento preferenciais de maneira a conseguirmos, com gratuidade, as consultas e exames necessários para os corretos dias letivos dos alunos. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

Enfatiza-se que a inclusão deveria ser promovida por parte do estado também de forma interdisciplinar a fim de integralizar e agilizar de forma satisfatória o atendimento dessas educandas(os) na escola, posto de saúde, comunidade e lazer. Também se verificou que recai sobre a escola toda a responsabilidade de promover essa inclusão e que por sua vez torna inviável devido ao grande contexto escolar que se encontra a educação brasileira. Outro grande destaque que se capturou foi o comentário da professora do AEE e da mãe da educanda:

— *Que bom né [nome da mãe da educanda], que não veio a enchente ainda né. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).*
— *Esse ano será mais tranquilo! (Diz a mãe da educanda, grifo do autor).*

Esse curto diálogo revela quão a dinâmica e fragilizada é a vida dos ribeirinhos, a qual é influenciada significativamente por intempéries. Ou seja, o estado deveria criar ações afirmativas para a continuidade do povo do/no campo da Ilha da Pintada, Porto Alegre, RS.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente artigo foi discorrer sobre as interfaces do processo de escolarização e inclusão de estudantes com deficiências, assim como tentar compreender como ocorre esse processo que se mostrou dinâmico, único, por vezes difícil e com obstáculos a serem superados. A escolarização de sujeitos com deficiência no Brasil foi e continua sendo marcada por contradições e ambiguidades, que vão desde a omissão do Estado no oferecimento da educação pública de qualidade, passando por períodos de segregações, exclusões e ações não efetivas conforme a lei guia por parte de órgãos públicos que asseguram esses direitos.

Nesse sentido, os resultados das investigações evidenciam a grande demora na realização de uma consulta com um especialista o que gera uma espera para acompanhar o estudante com sua devida especificidade, ou seja, uma dificuldade de acessibilidade e acolhimento por parte das competências dos órgãos de saúde. As contradições do Estado em dar suporte apenas para crianças laudadas, não gerar mais profissionais a disposição para esse novo locus e descaso com a população que precisa dessa assistência para seu desenvolvimento gera tensões nos âmbitos escolares e em casa. Essa contradição é de natureza teórica e prática, pois o ECA (BRASIL, 1990), prevê em seus Artigos 54 e 112 atendimento especializado e de qualidade, porém há uma falta absoluta de sua promoção na prática.

A partir das reflexões realizadas, pode-se afirmar que o estudante é visto primeiramente como um sujeito laudado e não um estudante que tem necessidades e potencialidades para o desenvolvimento da comunidade. Porém essa ação de valorização ao laudo parece estar em pleno funcionamento na escola pesquisada. Estaríamos retrocedendo nas conquistas sócio-política-educacional ou o Estado está criando mecanismos e obstáculos para não promover os direitos desses sujeitos?

A história da deficiência no Brasil ilustra claramente o descompasso entre o avanço das legislações e o do não cumprimento das mesmas. Os dados revelam que a precariedade das ações e a não formação continuada e especializada dos professores ao trabalharem com esses estudantes. A fala da professora de ciências revela, ao afirmar que falta material pedagógico, infraestrutura e que a operacionalização do planejamento não ocorre com satisfatoriedade. Em síntese, o que verifica-se é que as leis não se auto aplicam, ou seja, a ação fortíssima que a escola tem que fazer - muitas vezes sem resultados significativo - reforçam a noção

da escola como espaço de soluções de problemas, mesmo sabendo que nem todos esses problemas são de competência da mesma.

Todavia, a escola é a instituição na qual o conhecimento se materializa nas significativas ações e promoções ao ensino e aprendizagem da/na infância e adolescência carregada de cultura das águas. Neste espaço de múltiplas expressões e idealizações encontramos os maiores desafios e contradições. Construir um mundo mais acessível e de qualidade? Porém enfrentar a falta de políticas públicas, formação continuada e até mesmo profissionais. A comunidade ribeirinha é afetada pelo esquecimento do avanço, porém a mesma tece diariamente as redes da história cultural brasileira.

As crianças das águas ou ribeirinhas convivem em uma realidade diferente dos outros territórios, pois sua territorialidade é marcada por idas e vindas de direitos e deveres. Isso altera sua visão de mundo, alfabetização e desenvolvimento da comunidade. O povo da floresta, o camponês, o ribeirinho possui conhecimentos e saberes intrínsecos que não se encontram no currículo escolar e acabam sendo deixados de lado, mas de fato esses saberes são potencialidade para a interdisciplinaridade da ciência. Sujeitos que carregam consigo um arcabouço de conhecimentos, ideias e símbolos. A infância ribeirinha desfruta de um espaço onde biologicamente a vida brota para todos os lados. No rio a vida ressurgue constantemente, é um laboratório natural a ser explorado.

Também é preciso ampliar as pesquisas que acarretem em processos de melhorias e de apontamentos assertivos para condições satisfatórias da educação inclusiva brasileira. Todavia, espera-se que as questões levantadas neste texto possam contribuir para o campo científico da educação e o desenvolvimento de visibilidade por parte das instituições acadêmicas e comunidade. Cabe salientar e frisar que é preciso reconhecer os estudantes com deficiência como potencialidade para a comunidade e estado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 6 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 mar. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020.
- CAIADO, Katia Regina Moreno. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp.1, p. 93-104, maio/ago. 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso de estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DICHER, Marilu. TREVISAM, Elisaide. A Jornada histórica da pessoa com deficiência: Inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. *In*: VITA, Jonathan Barros. DIZ, Jamile Bergamaschini Mata. BAEZ, Narciso Leandro Xavier (coords). **Direitos fundamentais e democracia III**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>. Acesso em: 3 mar. 2020.

FIALHO, Camila Borges (*et al.*). Inclusão de pessoas com deficiência no ambiente organizacional: responsabilidade social ou obrigação legal? **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 7, n. 3, p. 43-63, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/32725/24295>. Acesso em: 11 mar. 2020.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. Unidade 1 – Aspectos teóricos e conceituais. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helena. Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5142259-Avancos-e-desafios-na-construcao-da-educacao-do-campo-monica-castagna-molina-helana-celia-de-abreu-freitas.html#:~:text=1%20AVAN%C3%87OS%20E%20DESAFIOS%20NA,os%20momentos%20sociais%20do%20campo>. Aceso em: 6 mar. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Resolução nº 342, de 11 de abril de 2018. Consolida as diretrizes curriculares da educação básica nas escolas do campo e estabelece condições para a sua oferta no sistema estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 12 abr. 2018. Disponível em: https://files.comunidades.net/profemarli/resolucao_0342.pdf. Acesso em: 6 mar. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazuma. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Naiane Cristina. CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n2/1413-6538-rbee-23-02-0293.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: <https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->. Acesso em: 9 mar. 2020.

TISESCU, Alessandra Devulsky da Silva. SANTOS, Jackson Passos. Apontamentos históricos sobre as fases de construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência. *In*: RIBEIRO, Daniela Menengoti. BEDIN, Gilmar Antonio. GAGLIETTI, Mauro José (coords.). **Direito internacional dos direitos humanos II**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=24f984f75f37a519>. Acesso em: 6 mar. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

APÊNDICE A — Questionário 1: Professora do Atendimento Educacional Especializado

Questionário destinado para a Professora do Atendimento Educacional Especializado:

1. As políticas de inclusão escolar têm criado condições de acessibilidade para alunos com deficiência na escola comum. Como você percebe as possibilidades de permanência e aprendizagem destes alunos no contexto da tua escola?

2. Com relação ao atendimento educacional especializado, qual a contribuição para a melhor participação dos alunos nos processos de aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento? E como na sua escola acontece este atendimento?

3. Como são feitos os Planos Individuais dos alunos e seus horários de atendimento? Ocorre planejamento coletivo com os demais professores dos alunos?

4. Em seu trabalho, você segue alguma orientação específica pedagógica para atender o público alvo da educação especial, considerando as suas diferenças: deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades?

5. Como se dá o encaminhamento dos alunos para o AEE, é necessário laudo clínico? Ou parecer pedagógico é suficiente? Por exemplo, no caso de deficiência intelectual, quem a define, sob que parâmetros?

6. Em uma análise a inclusão acontece somente no AEE ou em outros espaços da escola?

APÊNDICE B — Questionário 2: Professora de Ciências

Questionário destinado à Professora de Ciências nos anos finais do ensino fundamental:

1. As políticas de inclusão escolar têm criado condições de acessibilidade para alunos com deficiência na escola comum. Como você percebe as possibilidades de permanência e aprendizagem destes alunos no contexto da tua escola?

2. Com relação às aulas de ciências de natureza, qual a contribuição para a melhor participação dos alunos com deficiência nos processos de aprendizagens?

3. Como são feitos os Planos Individuais dos alunos com deficiências ou não são feitos? Ocorre planejamento coletivo com os demais professores dos alunos?

4. Em seu trabalho, você segue alguma orientação específica pedagógica para atender o público alvo da educação especial, considerando as suas diferenças: deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades?

5. Como se dá o encaminhamento dos alunos para o AEE, é necessário laudo clínico? Ou parecer pedagógico é suficiente? Por exemplo, no caso de deficiência intelectual, quem a define, sob que parâmetros?

6. Em uma análise a inclusão acontece somente no AEE ou em outros espaços da escola?