



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: AS CONFIGURAÇÕES DE UMA ESCOLA
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ernane Ribeiro Kühn

**Santa Maria, RS, Brasil
2017**

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS CONFIGURAÇÕES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Ernane Ribeiro Kühn

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em educação especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Romano de Souza Bridi
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão

**Santa Maria, RS, Brasil
2017**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Kühn, Ernane Ribeiro

A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da Rede Municipal de Ensino / Ernane Ribeiro Kühn.- 2017.

83 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi

Coorientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Educação Especial 2. Educação do Campo 3. Diagnóstico
4. Atendimento Educacional Especializado 5. Inclusão
Escolar I. Bridi, Fabiane Romano de Souza II. Pavão,
Sílvia Maria de Oliveira III. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
AS CONFIGURAÇÕES DE UMA ESCOLA
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

elaborado por:

Ernane Ribeiro Kühn

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Fabiane Romano de Souza Bridi (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM)
(Coorientadora)

Prof.^a Dr.^a Ane Carine Meurer (UFSM)
(Banca/Titular)

Prof.^a Dr.^a Melina Chassot Benincasa Meirelles (SME/Canoas-RS)
(Banca/Titular)

Prof.^a Dr.^a Leandra Bôer Possa (UFSM)
(Banca/Suplente)

Santa Maria, 08 de março de 2017.

Dedico este trabalho “in memoriam” de minha mãe e de meu pai, que me ensinaram o sentido da vida, à minha orientadora, por acreditar na minha jornada acadêmica, deixando, a cada encontro, imensas contribuições para minha escrita, e às paixões da minha vida, Ana e Caetano, que são a “força motriz” para as minhas inspirações de vida.

AGRADECIMENTOS

Na certeza de que os passos dessa caminhada foram acompanhados por muitas pessoas que se fizeram e fazem parte de minha vida acadêmica, pessoal, profissional, agradeço.

Cheguei ao desfecho desta pesquisa, que, como sempre afirmo, não finda, não cessa, pois há, ainda, muita caminhada pela frente. Porém, enfim, completa-se um ciclo, a conclusão de um feito, buscando deixar contribuições para novas pesquisas sobre o tema das escolas do campo e dos alunos público-alvo da educação especial que lá estudem. Esta foi uma pesquisa desafiadora, que me envolveu e que fez parte de uma realização pessoal e profissional.

Gostaria de agradecer a meu colega Daniel Costa, com quem tive a oportunidade de um efetivo envolvimento acadêmico, pessoal e profissional, com as trocas de informações e apoios para que chegasse até aqui. A você, meu muito obrigado.

Agradeço à professora Josefa Lídia da Costa Pereira, que sempre me recebeu em sua sala, mesmo antes de eu adentrar no mestrado, pelas horas extras despendidas com sua conversa amiga, que ultrapassavam os campos educacionais. Obrigado por sua correspondência comigo, sou muito grato!

Colegas do grupo de pesquisa, Ana Lia, Betina, Clarissa, Daiane, Diana, Laura, Luci, Maiandra, Manoela, Michele, Maíra e Renata, que se fizeram presentes em certos momentos de minha pesquisa, tenham certeza de que vocês moram no meu coração. Agradeço a compreensão e a ajuda para comigo nesta caminhada. Muito obrigado!

À minha orientadora, Fabiane Bridi, que despendeu muitos esforços para me ajudar durante todo esse percurso que caminhamos juntos até chegarmos aqui, com colocações, problematizações, ideias, perguntas e respostas apresentadas nesta escrita. Certamente não esgotamos as nossas conversas neste trabalho, teremos mais orientações na vida. Obrigado, mestra querida, por estar envolvida e fazer parte desta realização em minha vida. Meus sinceros agradecimentos!

Gostaria de agradecer também à minha coorientadora, Sílvia Pavão, por envolver-se com as atividades necessárias para que este trabalho aqui chegasse. Sei

o quão grato sou por suas iniciativas e atitudes durante este meu período acadêmico. Muito obrigado!

Agradeço, ainda, aos membros da comissão examinadora: professora Leandra Bôer, com quem tive muitos envolvimento em minha vida acadêmica; professora Ane Carine, a qual me oportunizou adentrar mais especificamente no estudo para a realização da presente dissertação; e às professoras Melina Benincasa e Fabiane Costas, por disponibilizar do seu tempo para apreciar meu trabalho de conclusão. Sou muito grato a vocês professoras. A todas, meu muito obrigado.

Aos meus irmãos Susana Kühn e Reginaldo Kühn, apesar da distância e das dificuldades que possam existir, que nos impedem de estarmos constantemente próximos fisicamente, saibam que espiritualmente sempre estaremos juntos, em família. Obrigado por me ajudarem a constituir o que sou hoje, reconheço que aprendi valores com vocês. Muito obrigado!

Aos amores de minha vida, Ana Piovesan e Caetaninho Piovesan Kühn, obrigado por suas presenças em minha vida e por chegarmos juntos até aqui. Tenho certeza de que sempre encontrei em vocês a determinação necessária para buscar meus ideais nesta caminhada. Saibam que valorizo cada detalhe, por mais simples que seja, pois, nossos amores sempre foram identificados pelos detalhes. Família amada, meu muito obrigado. Amo vocês!

Aos espíritos de luz que me guiaram para chegar aqui e que estiveram sempre comigo em todos os passos de minha caminhada. Muito obrigado!

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.”

Chico Xavier

RESUMO

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS CONFIGURAÇÕES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

AUTOR: Ernane Ribeiro Kühn

ORIENTADORA: Fabiane Romano de Souza Bridi

COORIENTADORA: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 08 de março de 2017.

A presente pesquisa versa sobre a educação especial no contexto na educação do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, justificando-se pelas poucas pesquisas envolvendo o contexto das escolas do campo e dos alunos público-alvo da educação especial que lá estudam. Teve por objetivo geral conhecer a oferta e a organização da educação especial em uma escola do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Apresenta como objetivos específicos: interpretar o fluxo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no período de 2010 a 2013 e conhecer a oferta e a organização da educação especial na escola e como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial. A abordagem adotada é qualitativa, de investigação de natureza descritiva. Para tanto, realizou-se um levantamento da produção científica envolvendo a interface entre educação especial e educação do campo e uma análise dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Por meio dos dados estatísticos, foi possível obter um conhecimento inicial das escolas do campo na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, bem como a identificação da escola que apresenta o maior número de alunos público-alvo da educação especial. Com base nisso, foi elaborada e aplicada a entrevista com a professora. As relações entre educação especial e educação do campo mostraram a existência de políticas públicas educacionais nas duas áreas. Percebe-se que elas garantem o acesso aos alunos público-alvo da educação especial e reconhecem a educação nas escola do campo, respeitando suas singularidades. Verificou-se que a deficiência intelectual é a deficiência de maior incidência no contexto investigativo. Quanto à oferta e à organização do atendimento educacional especializado, este é realizado de forma complementar à escolarização, mas reconhecendo as singularidades do funcionamento de uma escola rural. A construção do plano de atendimento individualizado e o desenvolvimento das ações pedagógicas em parceria com os demais professores envolvidos com o processo de inclusão escolar dos alunos aponta para o envolvimento da professora com o processo de identificação e diagnóstico dos alunos, a fim de reconhecer suas evoluções educacionais. Compreendeu-se que a escola realiza o preenchimento do Censo Escolar tendo por base as informações referentes ao diagnóstico clínico e/ou ao parecer pedagógico da professora da educação especial da escola, assegurando o ingresso e a frequência do aluno no atendimento educacional especializado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação do Campo. Diagnóstico. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

SPECIAL EDUCATION IN THE FIELD EDUCATION: THE SETTINGS OF A SCHOOL IN THE MUNICIPAL EDUCATIONAL NETWORK

AUTHOR: Ernane Ribeiro Kühn

ADVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

COADVISOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Date and place of defense: Santa Maria, March 08, 2017.

The present research is about special education in the context of field education in the Educational Network in the city of Santa Maria/RS, which is justified due to the fact that there are few studies involving the context of field schools and students who are target of special education who study in these spaces. As general objective is to know the offer and organization of special education in a field school in the Educational Network in Santa Maria. As specific objectives: to analyze the enrollment flow of students who are target of special education in the period between 2010 to 2013; and also get to know the offer and organization of special education in the school and know how the process of identification and diagnosis of students who are target of special education takes place. The study used a qualitative investigative approach of a descriptive nature. In order to do that, a survey concerning the scientific production involving an interface between special education and field education was carried out, and also an analysis of the Microdata of the Basic Education School Census (BRAZIL) of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep). Using the statistical data, it was possible to have some primary knowledge of the field school in the Educational Network in Santa Maria/RS, as well as to identify the school which presents the highest incidence of students who are target of special education. Based on that, the interview was created and carried out with the teacher. The relations between special and the field education depicted the existence of public educational policies in both areas. It is possible to realize that they guarantee the access to the students who are target of special education and recognize the education in the field school, respecting their peculiarities. It was verified that the Intellectual Disability is the one with highest incidence in the investigated context. As to the offer and organization of the special educational service – it is carried out in a complementary way to the schooling, although recognizing the singularities of how a field school works. Producing the individualized support plan and the development of pedagogical actions in partnership with the other teachers who are involved in the school inclusion process of students point out the involvement of the teacher with the student's process in order to recognize his educational evolutions. It was understood that the school fills in the School Census, having as basis the information concerning the clinical diagnosis and/or the pedagogical report of the special education teacher, reassuring the admission and the frequency of the student in the special educational service.

KEYWORDS: Special Education. Field Education. Diagnosis. Special Educational Service. School Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Portal Capes de Periódicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
GT-15 Anped	Grupo de Trabalho 15 da Anped
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
Nuepei	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão
Pae	Plano de Atendimento Educacional Especializado
Procampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RME	Rede Municipal de Ensino
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seesp	Secretaria de educação especial
Smed	Secretaria Municipal de Educação
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** – Mapa geográfico das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria42
- FIGURA 2** – Imagem aérea do Google Maps – localização da escola do campo44
- FIGURA 3** – Campo de preenchimento de alunos público-alvo da educação especial – Formulário do Censo Escolar47
- FIGURA 4** – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial nas escolas municipais da zona rural de Santa Maria: Censo Escolar 2010-201350

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria por localização	43
TABELA 2 – Matrículas dos alunos na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria: 2010-2013	48
TABELA 3 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial nas escolas municipais da zona urbana e rural de Santa Maria: Censo Escolar 2010-2013	49
TABELA 4 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que ofertam o atendimento educacional especializado – Censo Escolar 2013	51
TABELA 5 – Matrículas dos alunos que frequentam o atendimento educacional especializado nas escolas municipais da zona urbana e rural de Santa Maria: Censo Escolar 2010-2013	52
TABELA 6 – Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria alunos público-alvo da educação especial	53

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1	OBJETIVOS.....	18
1.1.1	Objetivo geral	18
1.1.2	Objetivos específicos	18
1.2	JUSTIFICATIVA.....	18
1.3	ESTRUTURA.....	19
2	METODOLOGIA	21
2.1	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	23
2.2	INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS	24
3	RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	27
4	CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS	40
4.1	CARACTERÍSTICAS DO PREENCHIMENTO DO CENSO ESCOLAR	46
5	INDICADORES EDUCACIONAIS COM RELAÇÃO À INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA	49
6	A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	55
6.1	A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA	55
6.2	PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	60
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	69
	ANEXO A – DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO	75
	ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ESCOLA	76
	ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	78
	ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	81
	ANEXO E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	81
	ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	83

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho versa sobre os alunos público-alvo da educação especial¹, na educação do campo, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Tem por objetivo conhecer o fluxo de matrículas desses alunos, bem como seus processos de identificação e diagnóstico e a organização da oferta da educação especial na escola. Para tanto, foi pesquisada uma das nove escolas municipais da rede regular de ensino do município situada na zona rural. A referida escola foi escolhida por apresentar maior incidência de alunos público-alvo da educação especial.

O fio condutor do direcionamento desta pesquisa surgiu dos desdobramentos das investigações produzidas no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (Nuepei) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que apresenta como um dos seus propósitos conhecer a oferta da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

As leituras produzidas no âmbito desse grupo proporcionaram o encontro com as produções de Caiado e Meletti (2011), Marcoccia (2011), Soares (2011), Souza (2012) e Gonçalves (2014). Essas produções abordam as relações entre educação especial e educação do campo e o conhecimento do que se vem produzindo no país. Contribuições de Caiado e Meletti (2011) apontam para um “silêncio” de estudos nas áreas rurais, considerando não haver produções científicas sobre a educação especial em escolas situadas no campo no período entre 1993 e 2010, após a análise do que foi produzido neste intervalo, a partir dos estudos apresentados no GT-15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)². O pouco que se tem debatido acerca dos alunos público-alvo da educação especial que estudam nas escolas do campo indica a necessidade de mais investigações referentes a este público da educação especial no ambiente do campo.

Marcoccia (2011), ao discutir as relações entre educação especial e educação do campo, afirma que, entre outros fatores que interferem no reconhecimento dos

¹ São considerados alunos público-alvo da educação especial, de acordo com a Política Nacional da educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

² GT 15 da ANPED – Grupo de Trabalho 15 da educação especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

alunos público-alvo da educação especial, destaca-se a falta de professores especializados para trabalhar com tais alunos. Já Souza (2012) problematiza que pouco se tem discutido em produções científicas nos espaços das escolas do campo, identificando preconceitos e indiferenças no tratamento das escolas da zona rural e dos alunos que lá estudam, bem como descaso quanto ao atendimento aos alunos que possuem deficiência.

Soares (2011) identifica, com base em dados estatísticos educacionais, a invisibilidade das pessoas com deficiência que residem no campo. A autora analisa as narrativas de uma específica comunidade local, em um assentamento do campo e problematizando a discriminação e a ausência de políticas públicas, além dos entraves das lutas da população rural em busca das garantias educacionais, principalmente para as pessoas com deficiência.

Gonçalves (2014) relata a desigualdade social e o abandono de políticas públicas no campo, ressaltando a pouca produção na área da educação especial referente às pessoas com deficiência que vivem no campo, bem como a análise da situação educacional dos alunos público-alvo da educação especial que estudam nas escolas do campo.

Percebe-se que o fato de haver pouco debate, estudos e publicações científicas sobre o tema acaba por dificultar possíveis melhorias em políticas públicas, além de refletir o descaso referente à oferta e à organização da educação especial nas escolas do campo.

Para se conhecer a literatura especializada alusiva à educação especial na educação no campo, realizou-se um levantamento das produções científicas nos sítios da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações³ (BDTD) e do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴, compreendidas entre os anos de 2010 e 2014. A busca foi realizada com base nos seguintes descritores: “educação especial” e “educação do campo”, obtendo como resultado 14 produções que envolviam as duas temáticas concomitantemente.

³ Pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações de 2010-2014 por elaboração própria (período disponibilizado pelo sítio de 2008 a 2014).

⁴ Pesquisa realizada no Portal CAPES por elaboração própria (período disponibilizado pelo sítio de 2010 a 2014).

Dos trabalhos pré-selecionados, 10 foram eliminados pelos seguintes critérios: tema, palavras-chave e leituras de resumos em que se percebeu a divergência com o que se propõem a pesquisar. O parâmetro de eliminação das teses e das dissertações se deu pelos trabalhos não se ocuparem de assuntos da educação especial no espaço da educação em zona rural. Em alguns desses trabalhos excluídos, percebeu-se apenas uma menção ao assunto, tais como leis que citavam a expressão “educação especial”, porém sem se aprofundar, não satisfazendo a intenção desta pesquisa.

Restaram quatro trabalhos publicados com essa temática nos referidos portais⁵. Desses, três configuram-se como dissertações: “Escola pública do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional”, de Marcoccia (2011), Universidade Tuiuti do Paraná; “Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento”, de Soares (2011), Universidade Federal de Santa Catarina; e “educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros”, de Souza (2012), Universidade Estadual de Londrina. O outro trabalho encontrado trata-se de uma tese: “Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: Experiências do Pronera”, de Gonçalves (2014), Universidade Federal de São Carlos. Assim, verifica-se a existência de três dissertações na Região Sul e uma tese na Região Sudeste.

Quando pesquisado o descritor “educação do campo”, no BDTD, verifica-se uma expressiva produção científica. Entretanto, quando a busca engloba “educação especial” e “educação do campo”, percebe-se a pouca produção em *stricto sensu*. Observa-se, ainda, no contexto local da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, a inexistência de pesquisas e publicações vinculadas à temática em questão.

Tendo em vista o exposto, tem-se como questão problematizadora da pesquisa “compreender a oferta e a organização da educação especial na escola do campo de Rede Municipal de Ensino de Santa Maria”.

Busca-se, portanto, compreender como se deram as relações da educação especial na educação do campo, interpretando o fluxo das matrículas na escola, conhecendo a oferta e a organização do atendimento educacional especializado, bem

⁵ Quando houve duplicidade em alguma pesquisa em ambos os bancos, esta foi contabilizada somente uma vez.

como discutir como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial. Essa problematização, contudo, é ainda silenciada em poucas discussões em pesquisas que tratem da interface da educação especial na educação do campo.

1.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa objetiva mapear as escolas da zona rural da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, expondo, em números, a quantidade de alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino comum e a quantidade desses alunos que frequentam o atendimento educacional especializado, bem como conhecer como vêm ocorrendo os processos de identificação dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo.

1.1.1 Objetivo geral

A pesquisa teve como objetivo geral conhecer a oferta e a organização da educação especial em uma escola do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender as relações entre educação especial e educação do campo;
- Interpretar o fluxo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no período de 2010 a 2013;
- Conhecer a oferta e a organização do atendimento educacional especializado;
- Discutir como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo.

1.2 JUSTIFICATIVA

O estudo justifica-se pela inexistência de pesquisas envolvendo o contexto das escolas do campo e dos alunos público-alvo da educação especial que lá estudam.

Tal fato requer mais pesquisas para se conhecer a situação destes alunos, pois, dessa forma, os alunos que estudam nas escolas do campo poderão ser melhor reconhecidos/percebidos, resultando em melhorias no atendimento educacional especializado.

1.3 ESTRUTURA

A presente dissertação configura-se em seis capítulos, a fim de atender aos objetivos da pesquisa. No primeiro capítulo já abordado, intitulado “Considerações Iniciais”, que trata do local e dos sujeitos da pesquisa, bem como dos desdobramentos iniciais em uma análise das produções que existem acerca do assunto em questão. O segundo versa sobre os movimentos metodológicos que culminam com o foco de investigação, incluindo a análise dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), referentes ao período de 2010 a 2013, a utilização do *software* SPSS para compilar os dados do Censo, bem como a realização da entrevista semiestruturada.

O terceiro capítulo aborda a temática investigativa da interface da educação especial na educação do campo, discorrendo sobre as lutas que marcam a constituição das políticas públicas para a área rural e o direcionamento das políticas no que se refere à educação especial. Além disso, pontua-se as reflexões acerca do contexto dos marcos históricos e legais da educação especial no Brasil.

O capítulo seguinte mapeia o fluxo de matrícula até chegar a uma das nove escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, localizada no contexto rural, escolhida por apresentar maior incidência de alunos público-alvo da educação especial, o que foi verificado por meio dos Microdados do Censo Escolar de 2013.

No quinto capítulo da pesquisa são discutidos os indicadores educacionais com relação à inclusão na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Por sua vez, o sexto capítulo possibilita compreender a oferta e a organização do atendimento educacional especializado na escola.

O capítulo seguinte, “A organização da educação especial na educação do campo” visa atender aos objetivos específicos determinados nesta dissertação, apresentando a investigação do presente trabalho, no que se refere à interlocução com a professora da educação especial da escola, discorrendo sobre os processos de identificação e do diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial e o atendimento educacional especializado dos alunos na escola.

Nas considerações finais, evidenciam-se os resultados da pesquisa feita para conhecer os alunos público-alvo da educação especial por meio dos Microdados e da entrevista semiestruturada, que permitiu conhecer como vêm sendo desenvolvidos os processo de identificação e diagnóstico, como a educação especial é ofertada e se organiza no contexto da educação do campo, bem como as especificidades da escola do campo.

2 METODOLOGIA

A pouca quantidade de pesquisas sobre o tema desta dissertação foi o fator que levou ao início desta pesquisa, que se utilizou dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, do período de 2010 a 2013, tendo como objetivo principal conhecer as relações entre a educação especial e a educação do campo, na Rede Municipal de Ensino do município de Santa Maria/RS.

Estudar os dados estatísticos nas Ciências Humanas é algo instigante para estudos de análise qualitativa. “A análise qualitativa dos dados quantitativos nos permite ir para além do seu tratamento técnico, formulando interpretações que estejam em contato com a história” (REBELO, 2012, p. 1).

Tendo isso em vista, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de investigação do tipo descritiva, com o propósito de compreender os dados do Censo Escolar da Educação Básica, do período de 2010 a 2013, transformando números em informações, a fim de as analisar e classificar. Utilizando recursos de técnicas estatísticas, Gil (1999, p. 42) cita como característica deste tipo de investigação o fato de a pesquisa ter um caráter pragmático, sendo um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Isto é, a pesquisa qualitativa trata-se de um conjunto de ações, propostas e procedimentos intelectuais e técnicos para que se possa atingir o conhecimento (GIL, 1999).

Esse tipo de investigação é realizado com base nas informações que podem ser acessadas por meio da observação, permitindo ao pesquisador estar em contato direto com o fenômeno investigado, descrevendo, analisando e contribuindo para a discussão da temática de pesquisa. Para Flick (2009, p. 208):

No início serve para fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo em estudo. Fornece, também, descrições não-específicas, e é utilizada para aprender, o máximo possível, a complexidade do campo e, (ao mesmo tempo) para desenvolver questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas.

Quanto aos estudos descritivos, para Triviños (1987), eles exigem do pesquisador apropriação do tema a ser pesquisado, conhecimento do que se pretende investigar e confiabilidade dos dados para a sua validação. Apenas desse modo,

torna-se possível a correta interpretação dos dados. De acordo com o autor (1987, p. 112):

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa.

Assim, a presente pesquisa caracteriza-se como descritiva e apresenta como finalidade observar a frequência do fenômeno, tornando-o explícito. Tal processo descritivo, de acordo com Gil (1991), utiliza-se de técnicas padronizadas de coleta de dados, visando à identificação, ao registro e à análise dos fatores que se relacionam com o fenômeno, analisadas para a produção dos dados do local pesquisado.

Dessa forma, esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, do tipo descritiva, e foi organizada a partir de dois momentos: o primeiro consistiu no levantamento bibliográfico e na mensuração dos Microdados do Censo Escolar e o segundo consistiu no contato do pesquisador com a Secretaria da Educação e com o espaço escolar.

O primeiro momento da pesquisa envolveu o levantamento bibliográfico e a mensuração dos dados quantitativos dos indicadores educacionais estatísticos, no caso, os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2013, 2012, 2011, 2010) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Tais dados foram obtidos por meio da utilização do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 22.0 for Windows*, que compilou os dados do Censo Escolar, para então traçar uma sistematização do banco de dados.

A pesquisa foi delimitada pelos seguintes indicadores referentes às escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria: total de escolas do campo da Rede Municipal de Ensino; matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas urbanas e rurais; número de alunos público-alvo da educação especial que frequentam atendimento educacional especializado nas escolas do campo.

Esses aspectos delinearam o caminho percorrido, para que se pudesse conhecer, em uma escola do campo, o número de alunos público-alvo da educação especial, bem como a oferta do atendimento educacional especializado e o número de alunos que frequentam esse tipo de atendimento.

No segundo momento da pesquisa, foi solicitada pessoalmente autorização junto à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (Smed) para a realização da pesquisa em uma escola do campo na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, por meio do Documento de Apresentação e Autorização (ANEXO A) acompanhado do projeto de pesquisa, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa, sua aplicabilidade e o público envolvido, para, com o consentimento da escola, desenvolver a pesquisa.

O contato com a escola objetivou a realização de um Roteiro de entrevista semiestruturada (ANEXO B) com a professora da educação especial responsável pelo atendimento educacional especializado. A direção da escola concedeu o aceite, pois acredita ser muito relevante uma pesquisa deste cunho na escola, uma vez que nunca fora procurada para tal. O objetivo da entrevista foi compreender o posicionamento da professora no que se refere aos processos avaliativos, às características dos alunos, ao modo como a escola se organiza para receber esses alunos, à forma como esta os encaminha ao atendimento educacional especializado, bem como sobre o funcionamento deste atendimento e sua oferta. A entrevista semiestruturada foi gravada e, posteriormente, transcrita para fins de análise.

2.1 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para a realização da presente pesquisa, que abrange uma população específica de seres humanos, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), obtendo aprovação sob o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa nº 1.771.968 (ANEXO C).

Além disso, foi solicitada e obtida a Autorização Institucional da escola (ANEXO D) informando as características e os objetivos da pesquisa, bem como as atividades a serem desenvolvidas com os sujeitos e a instituição foco da investigação.

O Termo de Confidencialidade (ANEXO E), o qual preserva a privacidade dos participantes da pesquisa e especifica que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da presente investigação, foi assinado pela professora da educação especial da escola. Além disso, a professora entrevistada assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO F), o qual descreve

os objetivos do estudo, os aspectos pertinentes ao sujeito da pesquisa e os procedimentos a serem realizados.

2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Para a compreensão do contexto da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada (ANEXO B) com a professora que atua diretamente com os alunos público-alvo da educação especial na escola, a fim de conhecer o posicionamento desta profissional em relação a esses alunos, principalmente no que se refere aos processos de identificação e de avaliação e à oferta do atendimento educacional especializado. Para Minayo (2001, p. 4), “Entre as diversas formas de abordagem técnica do trabalho de campo, destacamos a entrevista e a observação participante”, por se tratarem de importantes componentes da realização da pesquisa qualitativa.

A entrevista é uma fonte de informação usual para poder adentrar em uma realidade de um profissional e de seu trabalho. Ainda conforme Minayo (2001, p. 5), a entrevista é:

[...] o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

A entrevista semiestruturada para uma investigação qualitativa é de fundamental importância para o pesquisador, pois permite a catalogação dos dados, bem como a apreciação para a produção da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

É essencial, para uma análise criteriosa, que os dados gerados por meio da entrevista sejam submetidos a uma análise criteriosa para delinear a correta utilização da entrevista na pesquisa. Segundo Bardin (2011), o processo de pesquisa inclui análise, coleta de dados e categorias de análise, permitindo uma classificação. Em uma entrevista, certos aspectos devem ser considerados, tais como: 1) exaustividade de tratar do assunto; 2) homogeneidade para tratar de assuntos referentes ao mesmo tema; 3) assunto pertinente ao sujeito da pesquisa e 4) presença do elemento principal em mais de uma categoria.

Para a interpretação da entrevista, utilizou-se o tratamento de análise de conteúdo, o qual, de acordo com Bardin (2011, p. 15), define “a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos e de técnicas de análise” que permite inferência a partir da mensagem analisada. Com base em Bardin (2011), a análise teve como etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise constitui a sistematização das ideias iniciais e a escolha de documentos/indicadores que fundamentarão a interpretação das informações coletadas, conduzindo para a operação de análise, formulando hipóteses e indicando categorias de análise.

Nessa fase, o material a ser analisado foi organizado e as ideias iniciais foram sistematizadas para delimitar os assuntos, o que culminou com a demarcação dos subcapítulos desta pesquisa.

Esse momento englobou, além da elaboração das perguntas, a leitura do material da entrevista obtido por meio da gravação e da transcrição e a sistematização do material, por meio de categorias de análise de acordo com o objetivo geral da pesquisa (BARDIN, 2011).

Nesse movimento de pré-análise, tem-se a “leitura flutuante”, o que significa dizer que ainda nesta fase da pesquisa, em que ocorreu o primeiro contato com a transcrição da entrevista, passando por um primeiro movimento de análise, estabelece-se um direcionamento necessário para a formulação das hipóteses.

Para Bardin (2011, p. 126), a:

Primeira atividade consiste em estabelecer contato com o documento e analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de “leitura flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Dessa forma, as interpretações obtidas pela leitura flutuante serviram para a identificação do objetivo pesquisado e dos primeiros desdobramentos a serem feitos para entender as narrativas da professora da educação especial da escola.

Ainda na pré-análise, estão inclusas a escolha dos documentos e a formulação de hipóteses. Para tanto, realizou-se uma leitura inicial dos dados obtidos, explorando-

se o material catalogado, a fim de direcionar as questões a serem investigadas na entrevista.

Neste momento de análise do material produzido por meio da entrevista, foram elencados os índices, representados pelas seções da dissertação, conforme os recortes da transcrição da entrevista, de acordo com a pertinência dos assuntos em relação a cada um dos objetivos traçados.

Após, passou-se à segunda etapa, a análise categorial (BARDIN, 2011), que consiste em uma exploração mais aprofundada do material obtido por meio da entrevista. Para essa exploração, foram utilizadas as chamadas *rubricas* e *classes*, que são os conjuntos de diferenciação e reagrupamentos dos assuntos pertinentes à pesquisa, organizados por critérios previamente definidos. Bardin (2011, p. 43) explica que este “é o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Classificou-se as informações, chamadas de códigos por Bardin (2011), recortando-as e agrupando-as de acordo com propósito da dissertação nas categorias iniciais, originando categorias intermediárias e resultando nos capítulos, que são as resultantes das categorias finais.

Essa técnica de análise de conteúdo por categorias ajudou a desmembrar a transcrição da entrevista, aplicando-se um discurso direto, o qual resultou em três momentos: 1) na própria análise categorial, já explicada; 2) na análise de avaliação representacional, que consiste nas atitudes do locutor quanto aos objetos de que ele fala, bem como seus “lapsos” (ato involuntário); e 3) na análise das relações, quando se extrai do texto as relações entre os elementos da mensagem.

Por fim, na terceira etapa, que dá conta do tratamento dos resultados, organizou-se os índices dos capítulos. Assim, estes foram determinados e intitulados da seguinte forma: “A organização da educação especial na educação do campo”, “A organização do atendimento educacional especializado na escola” e “Processos de identificação e avaliação pedagógica no contexto escolar”.

3 RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com a Constituição Federal de 1891, o país passou de colônia à império, período em que a educação brasileira era organizada por um processo educacional instaurado pelos jesuítas, que atendiam à classe elitista, priorizando os estudos para a população urbana e desconsiderando a população rural (BRASIL, 1891). Confirmando essa colocação, não há menção à educação do campo nesse documento.

De acordo com Leite (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Pensava-se, na época, em uma educação que atendesse à classe dominante, ou seja, aos senhores donos de terras, que possuíam monopólios das terras e o direito de exploração econômica. Àqueles que trabalhavam para esses “donos”, no caso, a classe trabalhadora, pouco restava, apesar de já existirem inúmeras revoltas e lutas camponesas. De acordo com Alentejano (2012, p. 355):

Assim, quanto mais desigual a distribuição das terras, mais concentrada será a estrutura fundiária, ao passo que quanto mais igualitária for a distribuição, mais desconcentrada ela será.
No Brasil, apesar das inúmeras lutas e revoltas camponesas, da resistência indígena e quilombola, o latifúndio prevaleceu e impôs ao país a condição de um dos recordistas mundiais em monopolização da terra.

No que se refere à educação do campo, Freire (1982) afirma que esta foi influenciada e fortemente pautada por uma educação capitalista urbana, de forma que os sujeitos do campo acabavam por ser “colonizados”.

Segundo Ribeiro (2012), utilizava a nomenclatura “educação rural” para a educação dos alunos das escolas do campo, indicando que essa educação era destinada às pessoas que viviam no meio rural, onde realizavam atividades rurais, formadoras de mão de obra para o trabalho rural. Conforme Petty, Tombim e Vera (1981, p. 33):

A educação rural é compreendida por todos os sujeitos do campo que vivem das atividades agrícolas, das quais a agricultura representa o seu sustento.

São todos aqueles que dependem economicamente do campo, desempenham suas atividades através do meio rural.

Considerando-se a importância de estabelecer uma educação para a população do campo, evidenciam-se, de acordo com Molina (2012), as conquistas de marcos legais das políticas públicas, para o fortalecimento da democratização do direito à educação, bem como as lutas travadas pelos sujeitos camponeses.

Essas lutas e, conseqüentemente, suas conquistas, produziram uma transformação expressiva nas conquistas de leis voltadas para a educação no campo. Estas começaram a existir somente nos últimos 26 anos, e foi em meados dos anos 90 que começaram a ser difundidos os encontros educacionais de pesquisas, com efetivações de políticas públicas para a população do campo.

Na Constituição Federal de 1988, apesar de mencionada a educação no contexto rural, tal como citado no Artigo 205, que traz o direito à escola para todos os alunos, bem como o direito à igualdade de condições para as crianças nas escolas, essa questão somente veio a ganhar forças anos mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em 1996. A LDB, em que consta a denominação de “educação do campo”, estabeleceu compreensões sobre os princípios da educação e os deveres do Estado para com a escola pública, garantindo maior visibilidade da educação como um direito universal.

A LDB considera o meio rural como um espaço de diversidade cultural, que possui suas identidades e uma identificação própria dos povos do campo, e dispõe sobre a necessidade de políticas públicas que atendam à realidade do campo. (SANTOS, 2011). Para além da lei, devemos pensar no contexto de cada localidade onde as escolas se fazem presentes e, conseqüentemente, no modo como se constitui pela cultura em que está inserida.

A escola do campo, assim como a escola da cidade, deve ser um lugar de afeto, acolhedor, no qual as crianças da comunidade realizem trocas de experiências e estabeleçam relações. Não se deve tratar a escola apenas como o local de estudos, de metodologias e de regras gerais, pois essas, por vezes, “engessam” o ato de ensinar. Deve-se tratar a escola como um lugar de grupos, de rodas de conversas e brincadeiras, de jogar bola, entre outras atividades que são de interesse dos alunos.

Os movimentos sociais e políticos por uma educação do campo na área educacional intensificaram-se, estabelecendo marcos legais. No ano de 1997, ocorreu o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Esse movimento social define-se como uma luta do campo e foi determinante para garantir o direito à educação dos alunos das áreas rurais.

Oliveira e Campos (2012) descrevem que a educação do campo vem a constituir um direito protagonizado pelos trabalhadores e pelos povos do campo, com suas marcas de lutas pela reforma agrária, pela busca de evitar o êxodo rural, bem como pela implementação de políticas públicas educacionais, com base nas próprias características rurais, nas reivindicações que resultaram em legislações de educação e de acordo com os interesses culturais locais.

A população camponesa, constituída pelos trabalhadores do campo e pelos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reivindicou o direito à escola, problematizando a educação e a luta pelo acesso escolar, fazendo com que muitos aspectos educacionais começassem a emergir, entre eles o atendimento para os alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo.

Os debates passaram a refletir sobre os sujeitos que vivem nas áreas rurais e sobre o desenvolvimento das devidas condições de acesso e de permanência dos alunos nas escolas do campo. Assim, passou-se a evidenciar a necessidade de inclusão e de garantia de qualidade na permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas.

O surgimento da legislação que envolve a denominação “educação do campo”, deixando de chamar-se “educação rural”, teve sua origem com o envolvimento do Grupo de Trabalho (GT) de apoio à Reforma Agrária, da Universidade Federal de Brasília (UnB) e do MST, nas demandas dos movimentos sociais, que ocorreram após a primeira edição da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, no ano de 1998. Com isso, surgiu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores, articulado pelo MST, propondo a elaboração de leis que garantissem políticas públicas específicas para a educação do campo e um projeto educativo que pensassem nas escolas do campo.

Tratar da educação do campo é pensar nas atividades do povo que nele reside, nas suas peculiaridades culturais, nas atividades e nos costumes que envolvem a população rural, como o trabalho do campo dos agricultores, dos povos indígenas, dos pescadores, dos sem-terra, enfim, todos os sujeitos do campo. É necessário que aspectos como esse se façam presente nas escolas e nas propostas pedagógicas oferecidas para o campo, reafirmando, assim, a garantia de educação pública de qualidade, para os diversos níveis, etapas e modalidade de ensino e, nesse liame, incluindo os alunos público-alvo da educação especial que estudam nas escolas do campo.

As lutas sociais travadas em 1998 pela reforma agrária, em especial, pelo MST, reuniu um enorme grupo voltado para às necessidades do movimento, que fez com que houvesse redistribuições de terras de latifúndios improdutivos, com o objetivo de prover as condições de trabalho para o sustento das famílias dos integrantes e avançar nas relações sociais e econômicas.

Existiram diversos movimentos em prol da universalização da educação escolar, que ganharam forças por meio da ação dos sindicatos dos professores, dos movimentos estudantis, entre outros segmentos que, organizados, lutaram pela educação escolar no campo. De acordo com Oliveira e Campos (2012, p. 239):

[...] a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos.

Como já mencionado, com a realização desses movimentos, debates e estudos, esse tipo de educação passou a se chamar “educação do campo”, o que propiciou o surgimento de novas discussões e de melhorias no processo do ensino dirigido para a população camponesa.

O conceito de “rural” costuma ser associado ao trabalho e à vida da população que reside no campo, sem considerar a sua educação, que são os modos de vida dos camponeses, suas solidariedades, compartilhamento de vida em sociedade no campo. Bezerra Neto (2010) afirma que o termo “educação do campo” abrange todos

que queiram estudar nas escolas do campo, envolvendo diferentes comunidades, tal como preconizam as políticas públicas específicas da educação do campo.

É importante ter em vista que o Campo está para além do conceito territorial, envolve modos de vida, formas de se relacionar e costumes específicos. Assim, pensar a escola do campo envolve pensar além da localização física e do espaço geográfico urbano ou rural, envolve peculiaridades e interesses sociais, culturais, econômicos e políticos do contexto camponês.

Muito se buscou entender os sujeitos do campo, o que culminou por legitimar lutas por políticas públicas e, assim, o Brasil passou a viver novos tencionamentos por uma identidade própria à educação do campo.

Tais avanços políticos originaram-se dos debates do MST, que promoveu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, instituindo o Grupo Permanente de Trabalho de educação do campo (GPT). Nesse mesmo ano, foi criada a Portaria nº 10, sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), hoje pertencente ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), ambos organizados e articulados pelo MST.

Esses movimentos contribuíram para a reflexão político-pedagógica sobre uma educação do campo, pensando na escolarização dos “assentados” em uma organização de rede pública de educação para providenciar uma escolarização formal, antes inexistente. Além disso, garantiram educação e promoção do desenvolvimento do campo com a elaboração de política pública nas relações com o Governo Federal, organizadas e constituídas por esses movimentos dos povos do campo.

Posteriormente à LDB, no ano de 2002, a Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 1 marcou uma conquista para a educação na área rural, com a criação da primeira lei que estabelece as políticas públicas da educação do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) constituem um grande avanço para as escolas neste tipo de localidade, que passaram a ser voltadas para a historicidade rural dos educandos, valorizando, assim, a história do povo do campo, por intermédio do ambiente escolar. Consta no Artigo 2º da Resolução:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a educação especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (CNE/CEB nº 1, 2002).

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Grupo Permanente de Trabalho (GPT), o qual possui a atribuição de especificar as questões da educação do campo, propondo direitos da educação rural, pautados nas políticas públicas da educação do campo.

No ano de 2004, ocorreu a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), incluindo os departamentos de: Educação de Jovens e Adultos, Desenvolvimento e Articulação Institucional, Avaliação e Informações Educacionais e Educação para a Diversidade e Cidadanias.

Esses avanços levaram à organização da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 2004, em Brasília, que também se tornou um marco na evolução da construção dos direitos do povo à educação, fazendo com que a educação do campo fosse assumida como política pública de maneira mais explícita pelo Estado e pelos governos.

Neste mesmo ano, a interface da educação especial com a educação do campo já estava prevista, em âmbito internacional, por meio da Declaração de Salamanca (1994)⁶, da qual o Brasil é signatário.

A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas *áreas rurais*, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem-sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, grifo meu).

⁶ A Declaração de Salamanca (Espanha) ocorreu em 1994 e é considerada um dos principais documentos mundiais sobre a inclusão social, da qual o Brasil é signatário. Trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e reafirma o compromisso da Educação para Todos.

A especificidade da Educação do campo é prevista nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, garantindo as adaptações educacionais necessárias às peculiaridades da vida do campo, conforme pode ser visto no Artigo 28.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (LDB nº 9.394/1996).

Frente a esses movimentos, o Ministério da Educação criou, em 2004, a Coordenação Geral de educação do campo, conjuntamente com Secad, em interface com a Secretaria de educação especial (Seesp), que traz conquistas da educação especial na vinculação das políticas educacionais com as escolas do campo.

Em 2005, ocorreu o primeiro Encontro Nacional de Pesquisas em educação do campo, na cidade de Brasília/DF, nos dias 19 a 22 de setembro. O encontro tratou de temas da Educação na Reforma Agrária e educação do campo.

No ano de 2007, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Educação do Campo (Procampo, Secad/MEC), reformulando políticas públicas para a criação de licenciaturas em educação do campo, na educação regular dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com formação por áreas do conhecimento e de acordo com a realidade social e cultural da população do campo.

Ainda em 2007, ocorreu o III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). No mesmo ano, foi elaborado o Parecer CNE/CEB nº 23, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3, de 2008, que estabelece em seu Artigo 1º, parágrafo 5º, a garantia de acesso dos alunos com necessidades especiais residentes no campo à Educação Básica nas escolas da rede regular de ensino:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de educação especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Em 2008, foi estabelecido um marco importante no que se refere à educação do campo, com a realização do II Encontro Nacional de Pesquisas em Educação do

Campo, propondo normas e princípios para o fomento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, envolvendo a Secad em uma nova reestruturação, voltada para os interesses do campo e da educação especial, concomitantemente.

Nesse mesmo ano, a Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi criada para consolidar a inclusão, reconhecendo e defendendo a necessidade de incluir os alunos público-alvo da educação especial nas escolas. Essa política enfatiza a educação especial como uma modalidade transversal de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, e disponibiliza recursos e serviços, orientando o processo de ensino no ensino regular.

Os alunos público-alvo da educação especial são definidos na Política Nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e especificados na Resolução nº 4/2009 como os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A política de 2008 ainda especifica a interface da educação especial com as diferentes modalidades de ensino, incluindo a educação do campo, assegurando os recursos, serviços e atendimentos necessários à essa população.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 17).

Nesse sentido, fomentar pesquisas que relacionem a educação especial e a educação do campo contribui para prover maior conhecimento na temática em questão e, assim, oferecer visibilidade para a implementação de políticas públicas em ambas as áreas. Conforme Caiado e Meletti (2011, p. 102) apontam: “Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social.

A relação da educação especial com a educação do campo ganhou ainda mais visibilidade por meio da I Jornada de Estudos: a interface entre educação do campo e

educação especial”, no ano de 2010, promovida pelo Programa de Pós-Graduação em educação especial, pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - educação especial, pelo grupo de estudos e pesquisas em educação do campo e pelo Curso de Pedagogia da Terra, todas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A I Jornada reuniu pesquisadores e representantes dos movimentos sociais do campo e teve como temáticas o direito à educação das pessoas com deficiência, a formação de professores, as políticas de educação, pensando na interface da educação especial com a educação do campo e com a educação de jovens e adultos.

Ainda em 2010 foi realizado o III Encontro Nacional de Pesquisas em educação do campo, na Universidade de Brasília (UnB), no qual foram apresentadas pesquisas das áreas da educação especial e educação do campo, como, por exemplo, “educação especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico”, de Caiado (2010), e “Educação de pessoas com deficiência que vivem em assentamentos demandas e perspectivas”, de Soares (2010).

A consolidação da educação do campo veio, finalmente, com a instituição do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre o Pronera.

O Decreto é constituído por 19 Artigos e destaca-se por trazer avanços na legislação para os povos do campo, na equidade do sistema de ensino, no respeito à diversidade, na formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, nas políticas de formação de profissionais da educação e na efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo com a escola.

Fernandes (2002, p. 91-92) defende a importância de diretrizes específicas para o campo em prol de melhorias na educação nesta modalidade de ensino:

A aprovação das Diretrizes é um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo de uma caminhada de que acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno.

Em 2012, implementou-se o Procampo, voltado para as políticas de apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios e à garantia de

implementação de política de educação do campo, inclusive na construção de escolas do campo.

Nas escolas do campo, aspectos vinculados à cultural do meio rural e à sua história devem ser articulados às atividades educacionais e à realidade pedagógica escolar, tal como preconizado na LDB.

Nesse contexto, nos últimos 26 anos, desde meados de 1990, a educação do campo vem tendo garantia de grandes transformações em prol da população camponesa e dos filhos das famílias matriculados nas escolas do campo. Contudo, de acordo com Pinto (1981), ainda se vive uma desigualdade quanto ao direcionamento de metodologias e conteúdos educacionais para os alunos que vivem no campo em detrimento dos alunos das zonas urbanas. Segundo o autor, um dos motivos para esta “inadequação escolar” é a qualificação dos professores, que têm sua formação pensada para as escolas urbanas, dificultando o seu trabalho quando entram em contato com a realidade do campo, pois, muitas vezes, desconhecem o modo de vida dos integrantes do meio rural.

Da mesma forma, Oliveira e Campos (2012, p. 244) anunciam as precárias condições do trabalho docente no campo:

Professores que já lecionam no campo a título precário (só possuindo nível médio). Além disso, o trabalho docente não atende à diversidade de realidades sociais encontradas no campo; tampouco existem materiais didáticos voltados para essas múltiplas realidades.

Em relação aos alunos público-alvo da educação especial, a questão se agrava. Conforme Rabelo e Caiado (2014, p. 67-68):

[Para] requerer uma série de modificações na escola, na prática dos professores, dos demais profissionais da educação e, especialmente, para que se garanta a efetividade do direito à educação não somente no acesso e permanência, a formação do aluno com ou sem deficiência precisa ocorrer de forma qualificada, propiciando o acesso ao conhecimento, em que se eduque de forma politizada, que o mobilize também na luta pela superação das desigualdades sociais.

Outro aspecto importante no que diz respeito às escolas do campo, conforme destaca Arroyo (2012), é a negação e o esquecimento daqueles que vivem no meio

rural e, principalmente, os estudantes, considerando-se o pouco incentivo governamental para essa área. Arroyo (2012, p. 561) questiona:

Como formar professores (as) que entendam essas formas históricas de opressão das comunidades e dos povos do campo com os quais trabalham? Impossível construir outra escola do campo sem entender e trabalhar os processos históricos de opressão da diversidade de povos do campo.

Tal rejeição acaba relegando as escolas do campo ao atraso e à marginalização, pois elas não possuem as mesmas condições que geralmente são ofertadas às escolas urbanas.

Nota-se que ainda perpetua o pensamento de “que a escola rural deve se ater aos saberes necessários à sua prática e ao ofício realizado no campo, como saber utilizar a enxada, ordenhar vaca, plantar e colher alimentos”. (ARROYO, 1999 apud AZEVEDO, 2007).

Porém, a educação no campo é muito mais que isso. Deve-se construir didaticamente um modo de ensinar que tenha por base a existência dos símbolos e dos significados que existem no campo, relacionando-os às vidas dos alunos, trabalhando os conteúdos previstos no currículo tradicional, mas contextualizando-os em relação ao meio em que vivem os estudantes.

Quanto às implementações de políticas públicas educacionais, Caldart (2004) enfatiza que os debates das políticas educacionais do campo objetivaram transformações no que se refere às necessidades de uma educação do campo. O fomento das políticas públicas educacionais do campo contribui para melhorias e transformações quando são pensadas nos alunos público-alvo da educação especial, que segundo Caiado e Gonçalves (2013, p. 182):

Por diferentes caminhos, os movimentos sociais organizados na luta por melhores condições de vida, as pessoas com deficiência e os trabalhadores do campo, têm conquistado espaço na legislação; têm, portanto, conquistado instrumentos jurídicos de luta.

Compreendendo a importância das discussões acerca dos problemas da educação do campo, Damasceno e Beserra (2004) mencionam que, a cada ano, aumentam as pesquisas na área da educação das escolas do campo:

Tal tendência, porém, não nasce da clarividência ou excessiva sensibilidade dos estudiosos do tema, mas das próprias circunstâncias da realidade sob estudo, já que são os próprios trabalhadores rurais, que por meio da sua organização política, tomam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção de estudiosos (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 73).

Portanto, investigar a educação especial na conjuntura da educação do campo pelas particularidades de suas exclusões ao longo da história corrobora para a implementação de políticas públicas para os alunos com deficiências que vivem e estudam nas escolas do campo, bem como para o fomento de pesquisas acadêmicas que tratem da educação especial nas escolas do campo, iniciativas essenciais para o avanço desta interface no país.

Marcoccia (2012), sobre as dificuldades dos alunos que vivem e estudam no campo, destaca a precariedade das estradas nas zonas rurais, o que se tornando um fator de exclusão e de impossibilidade aos alunos com deficiências, que têm de sair de suas casas para percorrerem o longo e precário trajeto até os estabelecimentos de ensino. É necessário, ainda, considerar os lugares de difícil acesso em que se localizam as escolas e, por vezes, as péssimas condições dos meios de transportes, sem adaptações que garantam as devidas condições de acessibilidade.

Outro fator agravante das dificuldades no acesso dos alunos às escolas refere-se ao processo de nucleação ocorrido nas escolas do campo, com o objetivo de aproximar os poucos alunos de diferentes localidades em uma escola única por distrito. Tal processo ocorre pela intenção do Governo Federal e dos Municípios de diminuir os custos para manterem uma escola em funcionamento e de melhorar os investimentos para tais escolas. Todavia, segundo Druzian (2015), alunos que moram mais distantes dessas escolas-núcleo passaram a sofrer com dificuldades originadas pela distância entre residência e escola, principalmente quando tais discentes possuem deficiências. Ainda conforme a autora (2015), o transporte para os alunos é fisicamente desgastante. Assim, o cuidado deve ser ainda maior com os alunos público-alvo da educação especial, os quais necessitam de transportes adaptados, assistindo as suas especificidades.

Além das questões de deslocamento, pensar nos alunos que vivem na zona rural também é pensar na escola que frequentam. Cabe analisar não somente a localização de uma escola do campo, como também a sua direta relação com os

alunos e suas vidas nas áreas rurais. Molina (2012, p. 329) afirma que “a identidade da escola não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pelos espaços de reprodução social”.

Uma escola é formada, conjuntamente, por professores, demais funcionários e, principalmente, pelos alunos. Esses discentes, pelas características peculiares de cada localização, devem experienciar práticas pedagógicas relacionadas com a realidade em que vivem.

Considerando os aspectos culturais locais, podem existir públicos de alunos que vivem no campo, mas que frequentam escolas localizadas no centro das cidades, ou seja, escolas urbanas. Comumente, tal fato se dá em cidades pequenas, de pouca população urbana, onde transportes escolares recolhem crianças da zona rural, as quais, mesmo estando em escolas citadinas, devem ser atendidas com atividades escolares direcionadas às suas realidades.

Existem atualmente políticas públicas para a educação do campo, bem como para a educação especial, mas permanece ainda uma “invisibilidade” de estudos referentes aos alunos público-alvo da educação especial nos espaços rurais.

4 CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A coleta de dados do Censo Escolar é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O Censo Escolar é realizado anualmente e, nos últimos quatro anos, o início das coletas de dados ocorreu na última semana do mês de maio, em dia que passou a ser nomeado como o “Dia Nacional do Censo Escolar”, data esta escolhida por se adequar ao calendário escolar no país.

Essa coleta se articula com a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios de todo o país. As escolas declaram os dados descentralizados, que são compilados em um banco central, localizado no Inep.

Reunindo dados de diferentes escolas e de diferentes regiões do país, o preenchimento do Censo Escolar é realizado por intermédio do Educacenso, no sítio do Inep, acessado pelo endereço eletrônico do Instituto⁷. O Educacenso é um sistema *on-line* que coleta e transmite os dados da escola referentes a: turmas, número de professores e alunos e demais especificidades. O acesso de preenchimento dos dados fica restrito aos componentes cadastrados, integrantes do sistema administrativo de cada escola.

De acordo com o site do Inep:

O Censo Escolar é uma pesquisa que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País. É o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional (BRASIL, 2013)⁸.

O preenchimento dos dados dos alunos no Censo Escolar, é de obrigatoriedade das escolas de educação básica de todo o país. Além disso, serve como instrumento para verificar diferentes características das escolas, tais como infraestrutura, equipamentos, alimentação escolar, atendimento educacional especializado, transporte escolar, entre outros.

⁷ Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br>>.

⁸ Informações obtidas pelo site do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

O cadastro dos alunos no Censo Escolar requer trabalho colaborativo dos gestores/diretores das escolas com os demais professores do ensino comum e da educação especial, para o caso de alunos público-alvo dessa modalidade. Quanto a esses alunos, é identificado, no preenchimento dos dados, se recebem o atendimento educacional especializado.

Atualmente, busca-se plenas adequações de educação a todos os alunos que frequentam a escola, melhorando as suas condições de acessibilidade, a fim de garantir a inclusão e a permanência, em igualdade de oportunidades, no ensino regular, o que é feito pelo atendimento educacional especializado para aqueles que necessitam. Dispõe o Decreto nº 7.611 de 2001, em seu artigo 1º, inciso I:

Art. 1º.-O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
I – Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011).

Dessa forma, pensa-se nas condições que as escolas dispõem para garantir o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial, e os desafios do processo inclusivo desses alunos.

O atendimento educacional especializado é um direito de todos os alunos que possuem deficiência, como afirmado no inciso III, do Artigo 208, da Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O documento legal não determina que o aluno deva frequentar o atendimento, nem determina a obrigatoriedade de matrícula na escola regular, mas o uso do termo “preferencialmente” indica que, sempre que possível, a inclusão do aluno deve ser efetivada.

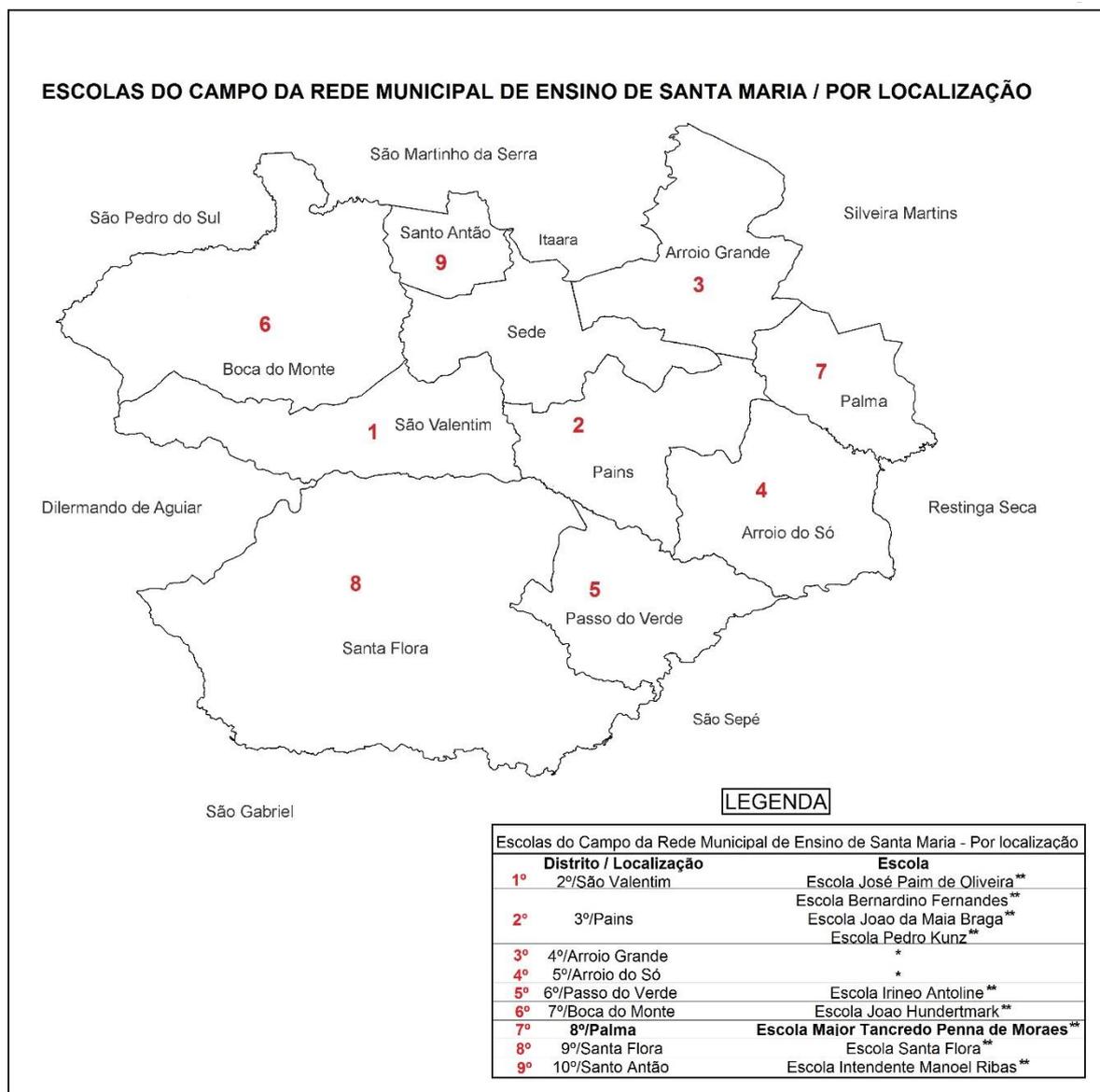
Com o advento da vigente Política Nacional de educação especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, juntamente com a Resolução nº 4, de 2009, e com o Decreto nº 7.611, de 2001, evidencia-se o caráter complementar e/ou suplementar da

educação especial, e não mais o substitutivo. Isso impulsiona os processos de inclusão escolar e a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado.

O correto preenchimento no Censo Escolar dos alunos público-alvo da educação especial dita a construção de políticas públicas e do emprego do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no que se refere à distribuição de recursos e do financiamento para a educação básica. Para Meletti e Bueno (2011), a errônea classificação dos alunos público-alvo da educação especial pode relevar aspectos de imprecisão da definição da população-alvo da educação especial.

De acordo com os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, existem mais de 70 mil escolas públicas localizadas em zonas rurais em todo o país (MEC/Inep, 2013). No município de Santa Maria, existem 14 escolas do campo, as quais quatro são pertencentes à Rede Estadual de Ensino e dez pertencentes à Rede Municipal de Ensino. Dessas, nove são de ensino regular e uma é de ensino profissionalizante. O mapa a seguir (Figura 1) ilustra a divisão das escolas do campo da Rede Municipal de Santa Maria:

Figura 1: Mapa geográfico das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (Smed).

Foi realizado um mapeamento inicial da educação do campo na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, no que tange, principalmente, às matrículas de alunos público-alvo da educação especial. Por meio dos dados de matrícula desses alunos, foi determinado o local de pesquisa, optando-se pela escola do campo com maior incidência de alunos com deficiências.

O mapa silaniza a distribuição das escolas-núcleo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, mostrando a presença de uma escola-núcleo em todos os distritos. Nos distritos onde não existem escolas da Rede Municipal de Ensino, existem escolas

do campo pertencentes à Rede Estadual de Ensino: uma que se localiza no Distrito de Arroio Grande, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande, e outra no Distrito de Arroio do Só, a Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel.

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2013, atende 16.916 alunos, dos quais 1.282 estão matriculados nas escolas do campo, sendo que existem nove escolas de ensino fundamental e uma escola da educação infantil.

Cabe destacar que as escolas do campo, no município, dividem-se por distritos e estão organizadas por escolas-núcleo, tal como apresenta a Tabela 1, referente às escolas fundamentais localizadas nas áreas rurais do município:

TABELA 1: Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – por localização.

Distrito / Localização	Escola	Número total de alunos	Alunos público- alvo da educação especial
2º/São Valentim	Escola José Paim de Oliveira**	123	4
	Escola Bernardino Fernandes**	107	4
3º/Pains	Escola Joao da Maia Braga**	326	14
	Escola Pedro Kunz**	65	0
4º/Arroio Grande	*	-	-
5º/Arroio do Só	*	-	-
6º/Passo do Verde	Escola Irineo Antoline**	27	0
7º/Boca do Monte	Escola Joao Hundertmark**	227	6
8º/Palma	Escola Major Tancredo Penna de Moraes**	108	16
9º/Santa Flora	Escola Santa Flora**	156	14
10º/Santo Antão	Escola Intendente Manoel Ribas**	101	0
Total de alunos		1240	58

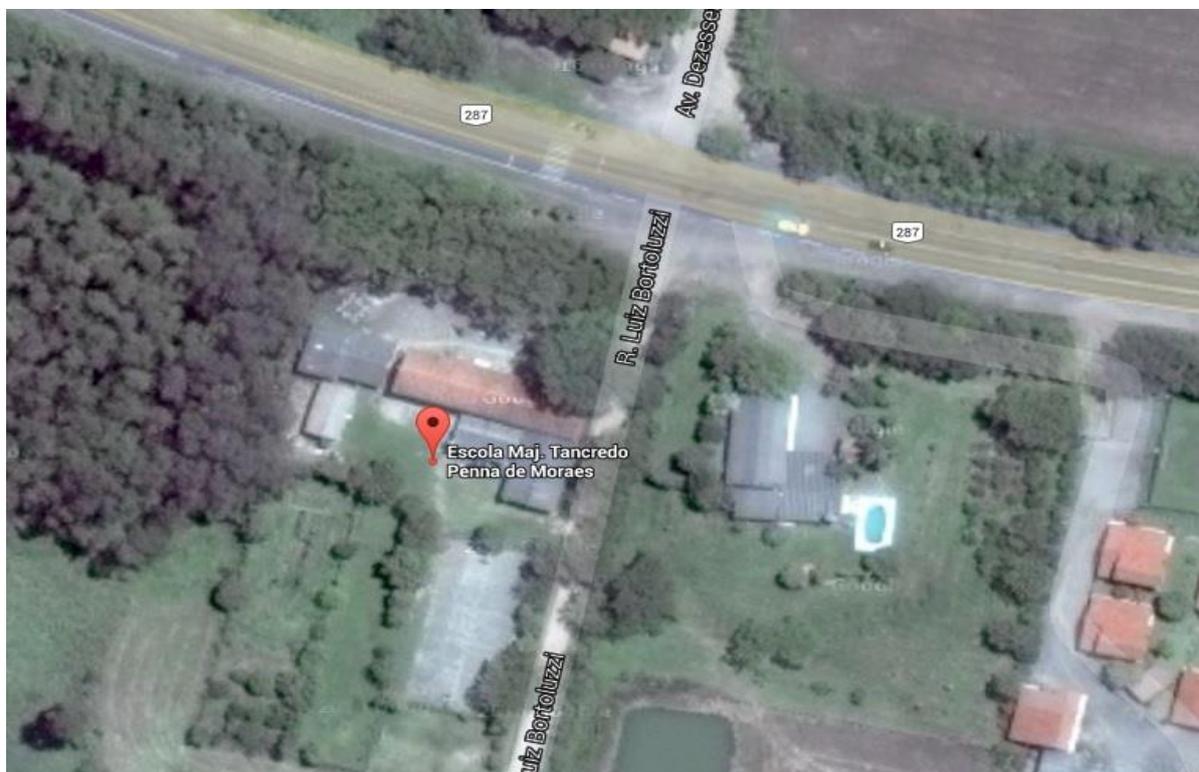
* Distrito sem escola municipal, mas com escola da Rede Estadual de Ensino.

** Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados (dados estatísticos) do Censo Escolar da Educação Básica 2013 e dos dados do sítio da Prefeitura Municipal de Santa Maria, disponível em: <<https://www.santamaria.rs.gov.br/rural/69-distritos>>.

De todas as escolas, a Escola Major Tancredo Penna de Moraes é a que possui o maior percentual de alunos identificados como alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo no município: de 108 alunos, 16 são da educação especial. Portanto, foi escolhida para constituir a amostra da pesquisa. Essa escola-núcleo localiza-se no Distrito de Palma, 8º distrito da região da zona rural de Santa Maria, nas margens da BR 287, como pode ser visto na Figura 2, a seguir:

Figura 2: Imagem aérea do Google Maps – localização da escola do campo.



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

De acordo com os dados da Smed, a instituição de ensino, no ano de 2015, dispunha de 23 profissionais, sendo 20 professores, uma secretária, uma merendeira e um profissional que presta serviços gerais na escola. Segundo os dados do Censo Escolar 2015, a escola conta com 127 alunos distribuídos da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental. Possui energia elétrica, coleta diária de lixo e sistema de água e esgoto encanados. No ambiente interno, há salas de aula, sala de professor, sala de coordenação, secretaria, cozinha, refeitório, depósito de alimentos, bibliotecas com sala de leitura, laboratório de informática e banheiros. No ambiente externo, possui quadra esportiva, parque/pracinha e área de plantio e cultivo de hortaliças, atividades realizadas em um projeto criado pelos professores e alunos.

Nessa realidade, foram analisados os Microdados do Censo Escolar referentes aos alunos matriculados na Escola ao longo de quatro anos, entre 2010 e 2013. Além disso, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a Educadora Especial.

4.1 CARACTERÍSTICAS DO PREENCHIMENTO DO CENSO ESCOLAR

Os processos de identificação dos alunos público-alvo da educação especial passaram, a partir de 2007, quando iniciou o sistema Educacenso, a ter demasiada importância no trabalho de gestores/diretores das escolas. Esses processos iniciam com uma prática avaliativa do aluno na escola até chegar no preenchimento dos dados no Censo Escolar.

Para a realização do preenchimento no sistema Educacenso, são necessários avaliação e parecer pedagógico da professora da educação especial, não sendo mais obrigatório o diagnóstico clínico para que o aluno passe a frequentar o serviço da oferta do atendimento educacional especializado na escola. Tal procedimento é disposto na Nota Técnica nº 04/2014, que institui orientações quanto à necessidade de documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC, 2014), assim estabelecido:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (NOTA TÉCNICA 04/2014, MEC/Secad/DPEE, p. 3).

O cadastramento desses alunos no Censo Escolar da educação básica é obrigatório por parte das escolas, sendo necessário cuidado na execução dos processos avaliativos desses preenchimentos.

A incumbência do preenchimento é do gestor da escola, porém a professora da educação especial tem papel fundamental no que se refere aos processos de identificação e diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que é ela quem realiza a avaliação pedagógica. O preenchimento apoia-se nas informações passadas pela professora educadora especial que e é quem realiza o atendimento educacional especializado, não sendo imprescindível o laudo médico e o diagnóstico clínico.

A realização do cômputo dos alunos público-alvo da educação especial cadastrados no sistema Educacenso é de suma importância, uma vez que as políticas

públicas educacionais para estes alunos são construídas tendo por base os dados censitários. Assim sendo, é importante pensar como estão sendo categorizados, identificados e diagnosticados esses alunos cadastrados no Censo Escolar.

Com a elaboração da Nota Técnica nº 04, a educação especial ganhou espaço na identificação pedagógica dos alunos que são seu público-alvo. Esse documento é muito importante no que tange aos espaços pedagógicos que os alunos devem frequentar, principalmente para que o professor tenha autonomia quanto ao atendimento educacional especializado. Porém, o cadastramento deve ser criterioso, uma vez que, ao inserir o aluno no Censo Escolar, é gerado um impasse: um diagnóstico clínico a partir de uma ação pedagógica.

As orientações do Censo Escolar quanto ao preenchimento do Educacenso para os alunos público-alvo da educação especial incluem a necessidade de que o estudante esteja vinculado a uma turma de ensino regular e com a devida identificação de deficiência que possui, fazendo constar no sistema seu cômputo duplo de matrícula (Inep, 2013).

O Parecer nº 13, de 2009, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE-CEB), define o uso de recursos do Fundeb para o atendimento educacional especializado, computando essa contagem de dupla matrícula (ensino especial e ensino comum).

O professor do atendimento educacional especializado deve elaborar o plano do aluno tendo por base o estudo de cada caso, uma vez que, como mencionado anteriormente, não é necessário laudo médico para a inserção do aluno no Educacenso. A Figura 3, a seguir, ilustra o formulário.

O preenchimento dos dados desses alunos público-alvo da educação especial deve possuir, no campo correspondente à identificação de deficiências, a confirmação “sim” no campo 12. Abre-se, então, o campo 12a, que trata das diferentes deficiências, onde é necessário especificar em qual a categoria o aluno se insere.

Figura 3: Campo de preenchimento de alunos público-alvo da educação especial – Formulário do Censo Escolar.

11 – Município de nascimento			12 – Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação		
<input type="text"/> <input type="text"/>			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
12a – Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação					
<u>Deficiência</u>		<u>Transtorno global do desenvolvimento</u>		<u>Altas habilidades/Superdotação</u>	
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Baixa visão	<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Autismo Infantil	<input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação
<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência física	<input type="checkbox"/> Síndrome de Rett	<input type="checkbox"/> Transtorno desintegrativo da infância	
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla				

Fonte: Formulário Educacenso - Censo Escolar 2013 “Cadastro de Aluno”.

Quanto ao processo de preenchimento, Bridi e Meirelles (2014, p. 3) apontam, por meio de pesquisa realizada no município de Santa Maria, as dificuldades que podem ocorrer neste preenchimento considerando que o sistema permite a marcação dupla ou tripla nas diferentes categorias da educação especial.

Temos observado que esta tríplice marcação, em geral, envolve os alunos com deficiência múltipla, como se esta categoria necessitasse de uma especificação. Estes são alguns aspectos que produzem efeitos qualitativos nos números apresentados e envolvem diretamente a ação dos docentes dos serviços especializados.

Fatores de identificação no cadastro dos alunos que alteram o cômputo dos números de alunos com deficiências, motivo de indagações de pesquisas na área, bem como de sugestões de melhorias no formato do sistema de preenchimento. Conforme descrevem Ferraro, Vargas e Machado (2001), a dupla contagem errônea compromete, em alguma medida, todas as estatísticas relativas aos componentes do movimento do sistema educacional.

5 INDICADORES EDUCACIONAIS COM RELAÇÃO À INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA

Em um primeiro movimento de pesquisa, trabalhou-se com os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, compreendidos no período de 2010 a 2013. Teve-se como objetivo realizar um mapeamento inicial da educação do campo na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, no que tange, principalmente, aos dados referentes à educação especial e seus alunos.

De acordo com a necessidade da pesquisa, surgiram novos desdobramentos para entender o fluxo das matrículas desses alunos. Assim, foi traçada uma linha temporal dos dados do Censo Escolar das escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, que diz respeito às escolas da zona urbana e rural dos anos de 2010 a 2013.

Nesses quatro anos de catalogação do Censo Escolar, é possível, por meio dos cruzamentos de dados, visualizar o número total de alunos matriculados nas zonas urbana e rural, verificando se houve aumento no número de alunos matriculados nas escolas do campo ao longo dos anos e, assim, identificar os alunos público-alvo da educação especial.

A Tabela 2 apresenta o número de matrículas gerais nas escolas urbanas e rurais, no período de 2010 a 2013.

Tabela 2: Matrículas dos alunos na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria: 2010-2013.

Ano Censo Escolar	Matrículas de alunos nas escolas urbanas	Matrículas de alunos nas escolas do campo	Total de alunos matriculados na RME
2010	16.116	1.324	17.440
2011	15.931	1.338	17.269
2012	15.598	1.339	16.937
2013	15.567	1.349	16.916

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados (dados estatísticos) do Censo Escolar da Educação Básica 2010-2013.

De acordo com os dados, do ano de 2011 para 2012, matriculou-se apenas um aluno a mais nas escolas do campo (Tabela 2), sendo 1.338 e 1.339 alunos, respectivamente, a cada ano. Na Tabela 2, percebe-se que o número de alunos

público-alvo da educação especial na zona rural aumentou em 10 matrículas do ano de 2012 para 2013.

Os dados evidenciam um decréscimo no número total de matrículas, (de 17.440, em 2010, para 16.916, em 2013), o qual também pode ser observado no número de matrículas nas escolas urbanas (de 16.116, em 2010, para 15.567, em 2013). No que se refere ao número de matrículas nas escolas do campo, identificar-se um aumento, apesar de pequeno, ano após ano (de 1.324, em 2010, para 1.349, em 2013) no período estudado.

A Tabela 3 apresenta o número total de matrículas na Rede Municipal de Ensino e o número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas zonas urbana e rural, no período de 2010 a 2013.

Tabela 3: Matrículas de alunos público-alvo da educação especial nas escolas municipais das zonas urbana e rural de Santa Maria: Censo Escolar 2010-2013.

Censo Escolar da Educação Básica	Total de matrículas na RME	Zona urbana (matrícula de alunos público-alvo da educação especial)	Zona rural (matrícula de alunos público-alvo da educação especial)	Número total matrículas de alunos público-alvo da educação especial	% Número total de matrícula de alunos público-alvo da educação especial (zonas urbana e rural)
2010	17.440	458	32	490	2,80%
2011	17.269	462	35	497	2,87%
2012	16.937	524	45	569	3,35%
2013	16.916	582	62	644	3,80%

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados (dados estatísticos) do Censo Escolar da Educação Básica 2010-2013.

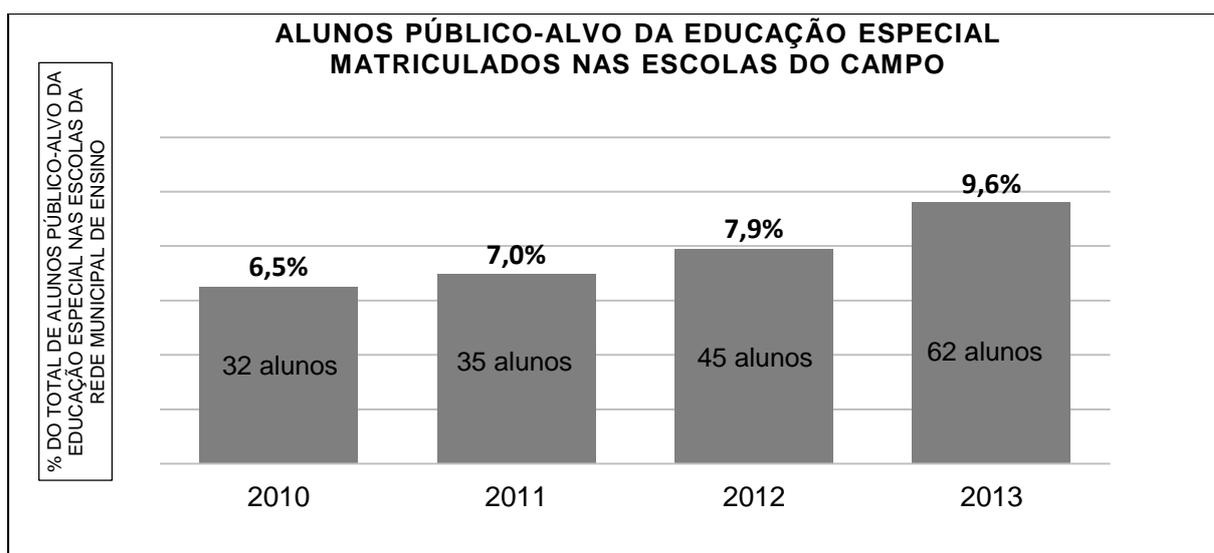
Ao analisar os números apresentados na Tabela 3, apesar do decréscimo de 524 matrículas na Rede Municipal de Ensino (de 17.440, em 2010, para 16.916, em 2013), identificou-se um aumento no número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial, tanto na zona urbana como na rural. Ao todo, foram computadas 154 matrículas a mais no número de alunos público-alvo da educação especial no período pesquisado.

No que diz respeito especialmente às matrículas dos alunos das escolas do campo, percebe-se um acréscimo sistemático no cômputo de matrículas para este público, de 32 matrículas (0,18% do total), em 2010, para 62 matrículas (0,36% do

total), em 2013, representando um aumento de 0,18% do ano de 2010 para o ano de 2013.

O gráfico a seguir (Figura 4) apresenta a porcentagem de alunos público-alvo da educação especial que estudaram nas escolas do campo no período pesquisado. Essa porcentagem leva em consideração o número de matrículas de alunos público-alvo, tendo por base o total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino das escolas do campo de Santa Maria nos anos de 2010 a 2013, mostrando que esse número vem aumentando ano após ano.

Figura 4: Matrículas de alunos público-alvo da educação especial nas escolas municipais da zona rural de Santa Maria: Censo Escolar 2010-2013.



Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados (dados estatísticos) do Censo Escolar da Educação Básica 2010-2013.

No ano de 2010, o número de alunos público-alvo da educação especial consistia em 6,5% do total de alunos matriculados nas escolas do campo, chegando a 7% no ano de 2011, aumentando para 7,9% no ano de 2012, e, em 2013, subindo ainda mais, para 9,6% do total de alunos que estudam nas escolas do campo.

Esses dados, ao mesmo tempo que sugerem um aumento nos processos de inclusão escolar, podem apontar para os aspectos que envolvem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial no contexto escolar.

O município de Santa Maria, em 2013, era composto por 72 escolas municipais, das quais 62 eram localizadas na zona urbana e 10, na zona rural (Tabela 4).

Entre as dez escolas do campo, nove são escolas municipais de ensino fundamental e uma de ensino profissionalizante. De acordo com o levantamento dos Microdados do Censo Escolar de 2013, das nove escolas municipais de ensino fundamental, seis possuem alunos público-alvo da educação especial, totalizando 62 alunos. Dessas, cinco oferecem o atendimento educacional especializado e uma escola que possui alunos público-alvo da educação especial não oferece o atendimento educacional especializado. O atendimento educacional especializado é oferecido a 472 dos 644 alunos público-alvo da educação especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, distribuídos em 42 das 72 escolas.

Tabela 4: Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que ofertam o atendimento educacional especializado – Censo Escolar 2013.

Localização da escola	Escolas	Escolas que ofertam o AEE	Matrículas de alunos público-alvo da educação especial
Zona Urbana	62	37	582
Zona Rural	10	5	62
Total	72	42	644

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados (dados estatísticos) do Censo Escolar da Educação Básica 2013.

A Tabela 5 apresenta o cômputo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, o número de alunos que frequentam o atendimento educacional especializado nas zonas urbana e rural e o total de alunos da Rede Municipal de Ensino que frequentaram o atendimento educacional especializado, no período de 2010 a 2013.

Tabela 5: Matrículas dos alunos que frequentam o atendimento educacional especializado nas escolas municipais da zona urbana e rural de Santa Maria: Censo Escolar 2010-2013.

Alunos público-alvo da educação especial que frequentam o atendimento educacional especializado.					
Censo Escolar da Educação Básica	Total de alunos público-alvo da Ed. Especial	Total de alunos que frequentam o AEE nas escolas da Zona Urbana	Total de alunos que frequentam o AEE nas escolas da Zona Rural	Total de alunos que frequentam o AEE na RME	% dos alunos que frequentam o AEE
2010	490	369	31	400	81,63
2011	497	369	20	389	78,26
2012	569	385	37	422	74,16
2013	644	438	34	472	73,29

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados (dados estatísticos) do Censo Escolar da Educação Básica 2010-2013.

Apesar do progressivo aumento do total de matrículas de alunos público-alvo da educação especial (490 alunos, em 2010, para 644 alunos, em 2013), observa-se um decréscimo no que se refere ao acesso e à frequência no atendimento educacional especializado. No ano de 2010, dos 490 alunos matriculados, havia 400 alunos frequentando o atendimento educacional especializado (81,63%); no ano de 2011, dos 497 alunos matriculados, 389 alunos frequentavam o atendimento educacional especializado (78,26%); no ano de 2012, dos 569 alunos matriculados, 422 alunos frequentavam o atendimento educacional especializado (74,16%); e, no ano de 2013, dos 644 alunos matriculados, 472 alunos frequentavam o atendimento educacional especializado (73,29%).

Os dados apontam que 144 alunos público-alvo da educação especial da zona urbana e 28 alunos público-alvo da educação especial da zona rural estavam sem atendimento educacional especializado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Em porcentagem, isso significa que, em 2013, 26,71% do total desses alunos não frequentava o atendimento educacional especializado.

Ainda conforme dados do Censo Escolar de 2013, as escolas urbanas possuíam 582 alunos público-alvo da educação especial em todos os níveis de escolaridade, dos quais 438 frequentavam o atendimento educacional especializado, o que corresponde a 75,2% do total de alunos público-alvo da educação especial das escolas urbanas que recebem o atendimento. Nas escolas do campo, existem 62 alunos público-alvo da educação especial, dos quais 34 frequentam o atendimento educacional especializado, o que correspondente a 54,8% do total de alunos que

frequenciam o atendimento educacional especializado. Essa realidade mostra que 45,2% dos alunos matriculados não recebem atendimento educacional especializado nas escolas do campo.

A Tabela 6 refere-se às escolas do campo e apresenta os dados do Censo Escolar de 2013 quanto ao total de alunos matriculados por escola, ao número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial e ao número de escolas que ofertam do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo.

Com base nos números apresentados, destaca-se o elevado percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados na Escola Major Tancredo Penna de Moraes, que consiste em 14,8% do total de alunos da escola. Dos 108 alunos matriculados na escola, 16 são alunos público-alvo da educação especial, dos quais 15 estão cadastrados no Censo Escola por possuírem deficiência intelectual e um por apresentar deficiência auditiva.

TABELA 6: Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – alunos público-alvo da educação especial

Escolas Municipais de Ensino Fundamental localizadas na zona rural de Santa Maria

Escolas	Total	Alunos público-alvo da educação especial	Escolas que oferecem o AEE	Total % de alunos público-alvo da educação especial por escola
Escola Intendente Manoel Ribas	101	0	Não oferece	0%
Escola Jose Paim de Oliveira	123	4	Oferece	3,2%
Escola Major Tancredo Penna de Moraes	108	16	Oferece	14,8%
Escola Irineo Antoline	27	0	Não oferece	0%
Escola Bernardino Fernandes	107	4	Oferece	3,7%
Escola Santa Flora	156	14	Não oferece	8,9%
Escola João da Maia Braga	326	14	Oferece	4,2%
Escola João Hundertmark	227	6	Oferece	2,6%
Escola Pedro Kunz	65	0	Não oferece	0%

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados (dados estatísticos) do Censo Escolar da Educação Básica 2013.

6 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tem por objetivo compreender como se organiza a educação especial em uma escola do campo, respondendo aos seguintes objetivos específicos: 1) conhecer a oferta e a organização do atendimento educacional especializado e 2) discutir como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial.

Foram estabelecidas categorias que determinaram os seguintes subcapítulos analíticos: “A organização do atendimento educacional especializado na escola” e “Processos de identificação e avaliação pedagógica no contexto escolar”.

6.1 A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA

Em 2008, foi elaborado o documento da Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que delimita os alunos público-alvo da educação especial, definindo-os como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O atendimento educacional especializado nas escolas da rede regular de ensino foi instituído a fim de atender a esses alunos, complementando as atividades escolares, no que se refere às adequações e adaptações aos currículos escolares, em todos os níveis de ensino, prevendo recursos pedagógicos, garantindo acessibilidade e eliminando as barreiras para um pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola comum (MEC, 2009).

Em consonância com a Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução nº 4, de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Segundo essa resolução, são algumas das atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;

- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 7).

O atendimento para os alunos em questão na sala de recursos deve ser complementar ou suplementar ao ensino regular, visando ao desenvolvimento de sua aprendizagem, por meio de estratégias que eliminem as barreiras, promovendo recursos de acessibilidade e garantindo a plena participação do aluno na sociedade.

No contexto da presente investigação, a Escola Major Tancredo Penna de Moraes, existiam, segundo o Censo Escolar de 2013, 16 alunos público-alvo da educação especial, sendo 15 declarados com deficiência intelectual e um com surdez. Cabe ressaltar que a atual professora da educação especial da escola, neste ano de 2016, em que foi realizado a pesquisa, era a mesma nos anos de 2013, 2014, 2015.

A oferta do atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos da escola é organizada de forma individual ou para mais de um aluno, a depender dos dias que os alunos frequentam a escola, da idade e das especificidades, de acordo com o ponto de vista da professora da educação especial.

Esses atendimentos organizam-se conforme as capacidades dos alunos e a necessidade de um atendimento mais intenso. Por vezes, faz-se necessário maior envolvimento, como esclarece a professora:

“Bem, os alunos da educação especial. Como é que a gente organiza? Como te disse, os grupos dependendo do grau, das necessidades dele, de atendimento, das áreas que eles precisam mais, porque tem uns que estão no início da vida escolar, como os da pré-escola, é uma forma diferente de se trabalhar, com mais lúdico, com menos conteúdos, digamos assim, né, e os outros que necessitam de maiores conteúdos, necessitam de mais tempo de atendimento, porque eu não priorizo assim, [ó]... Uma hora de atendimento, eu vejo a necessidade que o aluno tem, aquele que não se concentra muito, então eu preciso de mais tempo até conseguir para fazer com que ele se envolva nas minhas propostas” (Professora da educação especial).

As narrativas da professora mostram que os atendimentos na sala de recursos são oferecidos em pequenos grupos de alunos ou em atendimentos individuais, dada a possibilidade de enquadrar as especificidades de cada um com a compatibilidade

de idade dos alunos e a etapa de ensino que se encontram, além da disponibilidade da professora na escola para realizar tais atendimentos.

Procuro atender os alunos individualmente, mas geralmente tende-se a enquadrar os alunos, porque nem sempre consigo dar conta, para estes eu verifico as idades dos alunos, suas etapas de ensino e condições dentro de suas habilidades e dificuldades de acordo com suas deficiências” (Professora da educação especial).

Segundo as falas da professora, os alunos, sempre que possível, são atendidos individualmente, pois o aluno pode precisar de mais atenção e interação com a professora.

A professora relata que flexibiliza o atendimento educacional especializado em função da organização proposta pelas aulas da sala de aula. Uma vez que a escola propõe uma educação integral, algumas aulas são transferidas para o turno inverso. Isso faz com que a professora reagende seus atendimentos, de modo que alguns alunos acabam sendo atendidos ao mesmo tempo por conta da demanda, conforme a professora relata em um trecho da entrevista:

“A escola é rotineiramente constituída por atividades de tempo integral, com a frequência dos alunos divididas em três dias letivos, organizadas em dois grupos pelas etapas de ensino, sendo que uma etapa de ensino tem suas aulas nas segundas, quartas e sextas e para a outra etapa de ensino, os alunos frequentam a escola nas segundas, terças e quintas, ocorre que às vezes os turnos dos alunos são invertidos o que compromete minha agenda e assim tenho que mudar os atendimentos dos meus alunos na sala de recursos” (Professora da educação especial).

A peculiaridade das aulas na escola, por se tratar de escola do campo, está de acordo com o que preconiza no Artigo 28 da Lei nº 9.394/96, que garante o atendimento para a população rural com adaptações necessárias às características de cada região, considerando conteúdos curriculares, organização do calendário escolar, fase de ciclo agrícola e condições climáticas, bem como o desempenho do trabalho rural local.

A escola, então, exerce suas atividades escolares em turno integral, ofertando aulas na sala de aula e realizando atividades extraclasse, com ações típicas da vivência destes alunos, envolvendo o trabalho rural e outros, atrelados aos saberes universais. Para os alunos com deficiência, é realizado o atendimento educacional

especializado na sala de recursos no momento em que estariam em atividades extraclasse.

O atendimento educacional especializado é realizado de forma complementar às atividades da sala de aula, como previsto em lei. Porém, este atendimento é organizado a partir da jornada escolar dos alunos, caracterizada por sua permanência na escola, em turno integral, três dias da semana.

A proposta de uma escola do campo é poder proporcionar aos alunos situações nas quais estes realizem outras atividades sociais e culturais pertinentes ao meio rural e do trabalho, possibilitando outras reflexões. De acordo com Arroyo (2004, p. 76):

A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separam produção de escola.

As atividades da escola para além da sala de aula que envolvem os alunos constituem-se como uma produção curricular, na qual a escola oportuniza “saberes do meio rural” para os alunos do campo. Tais atividades tornam-se um momento muito importante para as relações dos alunos com o campo. Para um aluno com deficiência, pode-se oportunizar o desenvolvimento de diferentes capacidades por meio das atividades extraclasse que contribuem para a sua aprendizagem no contexto da sala de aula.

Ainda, referindo-se à organização da escola, ela dispõe aos alunos três dias de frequência que envolvem atividades curriculares em turno integral, e garantindo a frequência no atendimento educacional especializado, este último realizado semanalmente.

A professora entende que se os alunos pudessem ir na escola em outros dias, eles não teriam prejuízo de nenhuma ordem das atividades curriculares extraclasse que são desenvolvidas com os demais alunos.

Porém, destaca a existência de certa dificuldade no acesso e no transporte dos alunos até a escola, uma vez que o trajeto, por vezes, é demasiadamente desgastante em função das más condições das estradas.

“Muitos alunos da escola percorrem extensos deslocamentos de suas residências para a escola, e necessitam do transporte escolar oferecidos pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, com dias e horários fixados, também os

acessos pelas estradas de chão a depender das condições climáticas tornam-se mais difíceis para o acesso destes alunos. Então ficamos sempre dependendo dos horários dos ônibus estabelecidos para organizarmos nossas aulas” (Professora da educação especial).

Esses enfrentamentos de longas distâncias da casa do aluno até a escola são muito comuns às escolas do campos, pois muitos alunos de diferentes localidades moram em locais distantes da escola e, devido ao processo de nucleação, a escola passa a ser a única no Distrito de Palma para atender a esses alunos (DRUZIAN, 2015).

Sobre a organização do atendimento, bem como sobre as diferentes formas de configurá-lo, a professora ressalta certa flexibilidade tanto no que se refere ao local onde realiza sua intervenção, como também ao tempo de duração dos atendimentos, demonstrando as diferentes possibilidades de configuração e condução dos encontros, observando as especificidades de cada aluno atendido.

“Ele precisa que tu fiques na sala de aula, ele precisa que tu retires? Tem alunos que eu não retiro, mesmo que eles tenham a necessidade por uma possível deficiência, porque a viabilidade, a forma de ele reter ou ter as maiores informações, de conteúdo, ou de relação com os seus pares né, eu acredito que na sala de aula, se eu retirar, ou se ele vier no contra turno, de repente ele vai perder mais, aí eu priorizo ir até a sala, acompanhar, ver o caderno, a organização, aí sim, se ver que a organização tá muito perdida, digamos né, aí eu [ó], vem no contraturno, que a gente vai organizar os teus cadernos, as tuas coisas, que possam refazer, isso aí e tal” (Professora da educação especial).

A fala da professora sinaliza suas preocupações como aluno no que se refere à sua aprendizagem, à verificação de seu material escolar e à organização que o aluno necessita ter em sala de aula. Isso implica em uma ação colaborativa da professora da educação especial com a professora da sala de aula, articulando ações e atividades. A fala: *“priorizo ir até a sala, acompanhar, ver o caderno, a organização”* evidencia a intenção da professora de envolver-se com o aluno em outros espaços da escola, bem como de ser atuante na sala de aula de ensino.

Essa constante atuação da professora da educação especial exige dos professores uma aproximação e um envolvimento entre si, para que se estabeleça uma relação entre professor da sala de aula, professor do atendimento educacional especializado e aluno.

6.2 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

O cadastramento dos alunos público-alvo da educação especial no Censo Escolar (sistema Educacenso) é realizado pela professora da educação especial, que declara as matrículas dos alunos em situação de inclusão escolar.

“Normalmente é junto com a secretária, mas não antes de fazer uma reunião, com coordenador e professor da sala de aula, que a gente coloca pra eles [ó] fulano... vão ser colocados no censo, tendo por base o atendimento educacional especializado que a gente tá vendo, ou por diagnóstico tal... já saindo estabelecido pela educadora especial, mas o educador dá o seu parecer” (Professora da educação especial).

A professora, conjuntamente com a secretária da escola, realiza os lançamentos no que tange especificamente aos alunos público-alvo da educação especial no sistema Educacenso, com base ou no diagnóstico clínico ou no parecer pedagógico da professora da educação especial, organizado com a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (Pae)⁹.

No Pae, devem ser informado aspectos que sinalizem a deficiência do aluno, assim como elementos que descrevam suas características de aprendizagem e identifiquem os recursos e as estratégias pedagógicas que podem ser usadas e trabalhadas com o aluno. Tal plano é elaborado com a participação da professora da sala de aula, da professora da educação especial e da família do estudante, tal como preconiza o Caderno de Instruções do Censo Escolar¹⁰.

O primeiro movimento de identificação dos alunos público-alvo da educação especial normalmente ocorre no contexto da sala de aula, a partir do olhar da professora. Posteriormente, há um possível encaminhamento desse aluno para a avaliação da professora do atendimento educacional especializado.

Para a organização inicial do atendimento, a professora da educação especial relata que, ao identificar dificuldades manifestadas pelo aluno, são realizados

⁹ Como já exposto neste trabalho, desde o Censo Escola de 2011, o laudo médico/diagnóstico clínico não é mais necessário para informar um estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação.

¹⁰ Os Cadernos de Instruções do Censo Escola são reorganizados a cada ano do Censo Escolar e disponibilizados a todas as escolas por meio do sítio do INEP. Neles são expressas as orientações para o preenchimento dos formulários, orientações gerais, cadastro da escola (turma, aluno, professor, salas de aula, atividades complementares e atendimento educacional especializado).

momentos de observação no contexto da sala de aula, como um movimento inicial para conhecer as características interacionais e de aprendizagem do aluno. Conforme suas falas, ela procura envolver-se com o aluno ainda no contexto da sala de aula, buscando pistas que sinalizem suas capacidades, habilidades e fragilidades.

Mediante a interação inicial nesse contexto, procura-se identificar se existe a necessidade de uma avaliação mais detalhada no âmbito da sala de recursos e de frequência no atendimento educacional especializado.

Portanto, identificar o aluno público-alvo da educação especial no contexto escolar é um trabalho que exige a colaboração conjunta na escola, estabelecendo uma relação entre professor da sala de aula e professor da educação especial, para além de uma cuidadosa identificação e conhecimento das características dos sujeitos.

De acordo com a Nota Técnica nº 4, de 2014, o diagnóstico clínico deixa de ser documento comprobatório obrigatório para a frequência do aluno no atendimento educacional especializado e sua inserção no censo escolar. Tal comprovação pode ser realizada mediante parecer pedagógico do professor da educação especial. O impasse envolve a inserção do aluno no Censo Escolar e, conseqüentemente, a produção de um diagnóstico a partir da ação pedagógica. Conforme Bridi (2011, p. 186):

Esse tem sido um difícil processo para os professores que referem todo um esforço de compreensão do aluno com deficiência mental para além das questões de identificação e agora se sentem na responsabilidade de atribuir “*um diagnóstico*”, mesmo que esteja sendo produzido a partir dos domínios da educação.

No processo de avaliação pedagógica dos alunos dos anos iniciais com deficiência, a professora da educação especial realiza uma entrevista com os pais, juntamente com o professor da sala de aula, com o objetivo de conhecer o aluno e coletar informações que auxiliem na elaboração do plano de atendimento do aluno.

“*Se são dos anos iniciais, as vezes a gente traz o professor junto, porque se há uma gravidade maior, aí o professor participa pra ficar inteirado com a situação do aluno, pra depois a gente montar um plano de trabalho dentro da escola*” (Professora da educação especial).

Por vezes, uma dificuldade do aluno com o andamento da disciplina, com o conteúdo, ou ligada a outros aspectos pode ser identificada como uma “deficiência” na sala de aula. De acordo com Collares, Moysés e Ribeiro (2013, p. 11):

O conjunto composto pelas formas de sentir, pensar, perceber e se expressar que constitui a cultura, estabelece o que se espera de uma pessoa, o que se aceita em termos de comportamento e atitude, assim como regula o que se entende por normal e saudável.

A professora da educação especial conta que o diagnóstico clínico não é um fator preponderante para pautar as atividades pedagógicas que ela realiza com os alunos, mas, sempre que julga conveniente ou necessário, procura encaminhar o aluno para um parecer médico.

“A gente entra em contato com o profissional, eu na maioria das vezes procuro entrar em contato, se não via telefone, na próxima consulta a gente encaminha, solicitação da escola por escrito, para que eles nos mandem o parecer do diagnóstico médico, né, do que está sendo efetuado, da forma de tratamento, do porquê do tratamento, então a gente normalmente faz isso” (Professora da educação especial).

A professora evidencia, em seus relatos, que exames clínicos e laudos médicos ajudam na compreensão do aluno e na causa de sua deficiência, principalmente nos casos mais complexos, afirmando a necessidade de diagnóstico clínico e de realização de exames mais detalhados.

“[...] alguns exames mais precisos seriam mais interessantes para que pudéssemos ter uma melhor clareza nos casos das possíveis deficiências dos alunos, que por vezes ficam difíceis de ser realizados. Aí tu ficas assim: Eu não sou médica, como vou saber se existe e se o aluno necessita de alguma medicação? Aí fica para o educador e a direção da escola resolver a vida desses alunos” (Professora da educação especial).

A professora menciona que, quando há dúvidas sobre o aluno ter alguma deficiência, procura encaminhar esse aluno para percepção e apreciação de especialistas clínicos, por entender a necessidade de exames mais precisos que deem conta de identificar o aluno.

Com ou sem a presença do diagnóstico clínico, a professora esclarece a avaliação pedagógica realizada resulta num parecer pedagógico, o qual está sempre presente no processo de identificação dos alunos.

“Dependendo da gravidade, dependendo da situação das dificuldades do aluno e quando a gente consegue o clínico, vai os dois, aí a gente utiliza os dois, o pedagógico sempre. Um ano o pedagógico está no outro ano ele saiu, porque??? Porque a gente trabalha um ano e vê que a criança evoluiu, e consegue andar sozinho. Então porque ficar com o ‘rótulo?’” (Professora da educação especial).

Quando questionada acerca dos alunos público-alvo da educação especial que atualmente estão na escola, a professora afirma:

“Temos quatro alunos com deficiência intelectual que estavam no Censo Escolar de 2013, e que hoje estão na escola. Temos atualmente dez alunos público-alvo da educação especial no Censo Escolar, todos por Deficiência Intelectual, estes estarão no Censo Escolar de 2016, ainda não estão disponíveis, mas tenho os dados aqui no meu caderno, os quais realizei o lançamento no sistema Educacenso” (Professora da educação especial).

Os dez alunos declarados no Censo Escolar inserem-se na categoria de deficiência intelectual, corroborando com os índices apresentados no âmbito da rede municipal de ensino e do cenário nacional, que indicam essa deficiência como a mais comumente encontrada.

Segundo Meletti e Bueno (2011), os índices de matrículas de alunos com deficiência intelectual são os maiores entre as deficiências. A soma das outras deficiências atingiu índices inferiores a 40%, mostrando que a preponderância da deficiência intelectual corresponde a 60% nos dados estatísticos dos alunos público-alvo da educação especial no país.

O encaminhamento e a chegada de um aluno ao atendimento educacional especializado envolvem, num primeiro momento, uma entrevista com os pais, a fim de conhecer o histórico e o percurso escolar do aluno.

“Na verdade, quando vem um aluno, é feita uma reunião com os pais, com a coordenação, é feita essa triagem, digamos, com os pais né... das atividades, o que a criança já teve, ou que o adolescente já teve, é, e aí os pais, na maioria eles relatam:

- Ah ele teve em atendimento, com psicólogo, ou ele não teve, e se há a necessidade assim, quando eles dizem que já esteve em atendimento diferente, bom daí a entrevista é comigo da educação especial, coordenação e orientação” (Professora da educação especial).

A partir da entrevista com os pais e reconhecendo a situação do aluno, são traçadas atividades pedagógicas complementares às atividades de aula e é realizada a inserção do aluno no atendimento educacional especializado.

A professora da educação especial explica que, para o desenvolvimento de um plano de trabalho com o aluno, participam os professores da sala de aula, a professora da educação especial e, quando necessário, um profissional da saúde.

“[...] o professor participa pra ficar inteirado com a situação do aluno, pra depois a gente montar um plano de trabalho dentro da escola, e quando vem com o diagnóstico a gente procura entrar em contato com a escola, a gente

entra em contato com o profissional, eu, na maioria das vezes, procuro entrar em contato” (Professora da educação especial).

Sobre as relações entre avaliação pedagógica e diagnóstico clínico para a inserção do aluno no Censo Escolar, a professora afirma:

“Sempre que necessário procuro o auxílio de outros especialistas que dão conta de outros tratamentos que podem identificar o aluno, mas não desconsidero que além do diagnóstico clínico, o meu parecer pedagógico deverá ser construído e constituído com o aluno. Assim, quando necessário, apresento eles e anuncio nos dados do censo” (Professora da educação especial).

É possível perceber que a professora compreende a avaliação clínica como complementar à pedagógica, ao mesmo tempo em que não restringe a frequência de um aluno no atendimento educacional especializado à presença do diagnóstico: *“o meu parecer pedagógico deverá ser construído e constituído com o aluno. Assim, quando necessário, apresento eles e anuncio nos dados do censo”*.

Quando a escola identifica a necessidade de encaminhamento para uma avaliação clínica e atribuição de um diagnóstico, a professora da educação especial procura auxiliar as famílias neste processo, pesquisando clínicas e espaços de atendimento com menores custos para que os alunos possam ter acesso aos serviços de saúde.

Já com relação aos acompanhamentos e aos registros do desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, a professora conta:

“Eu optei, do tempo desde que comecei a trabalhar com a educação especial, ele tem a pasta do aluno na secretaria, com todos os dados e enfim, mas eu tenho a minha individual, cada aluno tem uma pasta comigo, eu faço registro num caderno de acompanhamento, diário ou semanal, dependendo da evolução, para que eu possa fazer os pareceres, né, mas eu tenho aqui, se vier por exemplo, um parecer clínico, o médico olha a evolução dele foi tal... com a medicação, mesmo que vá para a pasta da secretaria, sempre uma cópia fica comigo.

Na minha pasta, fico com alguns mais relevantes, servindo de comparativos da evolução e eu tenho os registros meus no caderno e tenho esses né médicos, laudos, exames. Todo e qualquer exame seja eletro, seja laboratorial de sangue, eu peço para as mães trazerem porque daí eu fico com as xerox, porque muitas vezes tu não tens ou elas perdem, então eu sempre tenho, o que vier de médico eu “cato tudo” e faço xerox, fica comigo, e participação interesse da família, essa parceria com a escola, tem que acompanhar” (Professora da educação especial).

Se necessário, a escola organiza agendamentos, verifica datas, horários de consultas para os alunos e, por vezes, a própria professora da educação especial da

escola ocupa-se para além de suas funções escolares, utilizando o seu veículo particular para auxiliar as famílias no transporte para consultas.

“Eu até levo os alunos com meu carro pelas dificuldades que a família tem para se deslocar. A família quase analfabeta, sem objetivo de vida nenhum. Eu vou de carro e levo eles nos médicos. Para eles irem no médico, os pais de um determinado aluno que tinha uma consulta marcada, vieram até escola e daqui fomos com o meu carro no médico para realizar a consulta, nesta consulta inclusive fomos na neurologista” (Professora da educação especial).

Isso denota a preocupação que a professora tem para com os alunos. Sabendo da realidade dos pais, a professora organiza as idas aos especialistas clínicos, assumindo funções que a princípio não seriam de sua responsabilidade.

A professora esclarece que, ao longo do envolvimento da escola com as famílias de alunos com deficiência, estas começam a ser mais atuantes, dando mais importância aos filhos e envolvendo-se com ele. Tendo isso em vista, a professora procura sempre investir nessa relação com a família, esclarecendo aos pais sobre o trabalho pedagógico realizado na escola e no contexto do atendimento educacional especializado.

A professora indica dificuldades em sinalizar o aluno com deficiência partindo de um parecer pedagógico:

“Eu vejo assim, muito rica essa forma que tu estas vendo, de ver pela pesquisa do censo e ver realmente o que nós na nossa área, que agora tu é colega, ver sobre isso de colocar esse aluno pelo parecer pedagógico, é uma coisa assim que a gente tem que ter cuidado, naquilo que a gente vai assinalar do censo, é uma coisa que as vezes é dolorido de tu colocar que o aluno tem tal deficiência, porque queira ou não queira, no futuro vai ser perguntado para ela, ah mas a tua situação, tu esteve no censo, atendido pelo AEE, porque que tu saiu, né, então assim [ó], ou bah cara tu é AEE, então tem que explicar bastante, é uma forma de ajuda, mas pode não ser uma forma que ele necessite para o resto da vida” (Professora da educação especial).

Nesse sentido, o aluno passa a frequentar esse tipo de atendimento a fim de trabalhar suas potencialidades educacionais, mas a professora, ao tratar da identificação do aluno, percebe que isso poderá trazer mudanças, marcando sua vida.

Em suma, tratar do atendimento educacional especializado no contexto escolar por meio das ações pedagógicas para os alunos público-alvo da educação especial, bem como da necessidade de a professora da educação especial estar envolvida com o aluno em diferentes espaços da escola, permite reconhecer melhor o aluno e

considerá-lo por suas evoluções educacionais, observando-o pedagogicamente, para além do diagnóstico clínico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao um final de uma pesquisa com uma resposta específica é uma tarefa difícil. Os diferentes elementos envolvidos na problemática de pesquisa impedem o fechamento da questão e impulsionam o pesquisador ao desenvolvimentos de outros movimentos investigativos.

A presente pesquisa teve como temática investigativa as relações entre educação especial e educação do campo, tendo como objetivo geral compreender a oferta e a organização da educação especial em uma escola do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

Para tanto, foi realizado um levantamento das contribuições teóricas que unem e relacionam a educação especial no meio rural, na busca por conhecer as investigações que vêm sendo desenvolvidas e a produção do conhecimento relacionada à temática.

Uma primeira aproximação ao campo de pesquisa foi realizado por meio da análise dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica referente à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. A análise do fluxo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, assim como da oferta de serviços no período de 2010 a 2013, permitiu identificar a escola com maior percentual de alunos matriculados definindo os movimentos futuros da investigação.

A Escola Major Tancredo Penna de Moraes é uma escola do campo que, no ano de 2013, contava com a matrícula de 108 alunos, dos quais 16 eram identificados como público-alvo da educação especial, totalizando um percentual de 14,8% do total. Dos 16 alunos identificados, 15 estavam inseridos na categoria de deficiência intelectual, apresentando consonância com os índices nacionais, que indicam essa categoria como aquela que engloba o maior número de alunos da educação especial.

A realização de uma entrevista semiestruturada com a professora da educação especial permitiu conhecer como a educação especial é ofertada e se organiza no contexto da educação do campo. O material empírico produzido por meio da entrevista com a professora foi organizado em duas categorias de análise: “A organização do atendimento educacional especializado do aluno na escola” e “Processos de identificação e avaliação pedagógica no contexto escolar”. Tais categorias de análise

procuraram responder aos seguintes objetivos específicos: conhecer a possibilidade de oferta e organização do atendimento educacional especializado e discutir como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial.

A oferta e a organização do atendimento educacional especializado na escola são realizadas considerando as especificidades da escola do campo. A professora indica a flexibilidade desta organização no que se refere às formas de agrupamento dos alunos (individualmente ou em pequenos grupos), ao tempo de duração dos atendimentos e ao espaço pedagógico onde realiza sua intervenção (sala de recursos ou sala de aula), considerando as formas de organização da escola do campo que os alunos frequentam três dias em turno integral. Nesse contexto, o atendimento educacional especializado tem caráter complementar, e a professora procura garanti-lo no momento das atividades extraclasse, visando não prejudicar o acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Quanto aos processos de identificação e diagnóstico, observa-se que a presença do diagnóstico clínico não dispensa a realização de uma avaliação pedagógica, a produção do parecer pedagógico e a construção de um plano de atendimento individualizado. Na ausência de diagnóstico clínico, a depender das características dos alunos, a professora solicita uma avaliação complementar da área médica. Ganha relevância a problemática de indicar, no Censo Escolar, os alunos em uma das categorias da educação especial por meio do parecer pedagógico, tarefa pontuada pela entrevistada como sendo difícil e de grande responsabilidade. A professora, ao tratar da inserção de um aluno com deficiência no Censo Escolar e da sua retirada no ano seguinte, indica a arbitrariedade dos processos avaliativos. No que diz respeito aos processos de identificação, diagnóstico e avaliação pedagógica, parece não haver diferenças significativas entre a escola do campo e a escola urbana.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. **Políticas Públicas**. In CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G (Org.). Dicionário da educação do campo, 1ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a, v. 1, p.355-360.
- ARROYO, M. G. **Educação Rural**. In CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G (Org.). Dicionário da educação do campo, 1ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a, v. 1, p.555-562.
- ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M C. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, M. A. de. **Política de educação do campo: concepções processos e desafios**. In: NETO, Antônio Cabral et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livros, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, DF: MEC, Seesp, 2006.
- BEZERRA NETO, L. **Educação do campo ou educação no campo?** Revista Histedbr On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010.
- BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **Sítio do Portal Biblioteca Digital**. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/>> Acesso em: 20 nov. 2014.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf> Acesso em: 12 dez. 2016.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1891**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso em: 01 jun. 2016.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: ONU, 1994a. 54 p.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 dez. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 14 nov. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Poder Executivo, Brasília-DF, 04 abr. 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Alteração, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, critérios, ensino fundamental, educação infantil, ampliação, atendimento, ensino especial, âmbito, ensino público, formação, professor, educação básica**. Poder Legislativo, Brasília-DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 17 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014. **Institui Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Disponível em: <portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas>. Acessado em: 30 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Inep (2010). **Censo Escolar da Educação Básica – 2010**. Brasília: MEC/Inep, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Inep (2011). **Censo Escolar da Educação Básica – 2011**. Brasília: MEC/Inep, 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Inep (2012). **Censo Escolar da Educação Básica – 2012**. Brasília: MEC/Inep, 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Inep (2013). **Censo Escolar da Educação Básica – 2013**. Brasília: MEC/Inep, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Inep (2015). **Censo Escolar da Educação Básica – 2015**. Brasília: MEC/Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial**. Brasília, DF, MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. 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**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Política Nacional de educação especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BRIDI, F. R. de S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. 210 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIDI, F. R. de S.; MEIRELLES, M. C. B. **A educação especial nas Redes Municipais de Ensino de Porto Alegre e Santa Maria: Uma análise preliminar**. X Anped SUL, Florianópolis-SC, out. 2014. 18p. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1146-0.pdf> Acesso em: 10 fev. 2016.

CAIADO K. R. M.; GONÇALVES T. G. G. L. **educação especial em Escolas do Campo: Análise de um Município do Estado de São Paulo**. Campinas, SP, maio/2013. Revista Histedbr On-Line. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5481>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

CAIADO K. R. M. **educação especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico**. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em educação do campo e I

Encontro Internacional de educação do campo, 2010, Brasília. Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em educação do campo e I Encontro Internacional de educação do campo. Brasília: UnB: ISSN 1983-3865, 2010. p. 1-10.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. **educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15.** Revista Brasileira de educação especial. Marília, v. 17 p. 93-104 maio/agosto, edição especial, 2011.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes, 2004.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil:** estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan. / abr. 2004.

DRUZIAN, F. **O lugar da educação infantil do campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes - Santa Maria/RS.** 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2015.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada.** In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

FERRARO, A. VARGAS; E. L. B; MACHADO; N. C. F. **Qualidade das estatísticas originadas dos registros escolares:** um estudo exploratório no bairro Fragata, na cidade de Pelotas/RS. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(3):47-76, dez. 2001.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, P. **Ação cultural: Para liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 5ª ed.1982.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 6ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1982.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa. São Paulo-SP, v.30, n.1, p.11-30, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo-SP, Atlas, 1999.^a

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo-SP, Atlas, 1991.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas:** Experiências do Pronera. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

GOOGLE MAPS. Disponível em <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCOCCIA, P. C. de P. **Escola Pública do Campo**: Indagação Sobre a educação especial na Perspectiva da Inclusão Educacional. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-PR, 2011.

MELETTI, S. M. F. BUENO, J. G. S. **Educação infantil e educação especial**: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. Revista Contrapontos, Setembro - Dezembro de 2011 ISSN: 1984-7114, 2011, p.278-287 v. 11 nº 3.

MINAYO, M. C. de S.(org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **Medicalização: o obscurantismo reinventado**. In: COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. (Org.). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II Seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2013.

MOLINA, M. C. **Políticas Públicas**. In CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G (Org.). Dicionário da educação do campo, 1ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a, v. 1, p.587-595.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. **Educação Rural**. In CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G (Org.). Dicionário da educação do campo, 1ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a, v. 1, p. 239-246.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In: Werthein, J.; Bordenave, J. D. (org.). **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-64.

PINTO, J. B. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: Werthein, J.; Bordenave, J. D. (org.). **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-102.

PORTAL Capes. **Informação do site Capes**. Disponível em: <<http://periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 20 nov. 2014.

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

REBELO, A. S. **Indicadores Educacionais de Matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2010)**. VII Encontro Nacional de Pesquisadores em educação especial. São Carlos-SP. UEL, UFSC, UNICAMP, UFSCar e UFMS. 2012. Disponível em: <<http://ppeeess.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/rebelo-cbee-2012.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2016.

RIBEIRO, M. **Educação Rural**. In CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G (Org.). Dicionário da educação do campo, 1ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a, v. 1, p.295-301.

SANTOS, R. B. **Histórico da educação do campo no Brasil**. II Seminário de Pesquisas em educação do campo: desafios teóricos e práticos. 2011. Florianópolis. Anais. Florianópolis. UFSC, 2011.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003.

SOARES, S. Educação de pessoas com deficiência que vivem em assentamentos: demandas e perspectivas. Florianópolis-SC, 2010.

SOARES, S. **Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2011.

SOUZA, S. R. C. de. **Educação especial e a Escolarização de Pessoas com Deficiência que Residem no Campo: Uma Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros**. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2012.

TECHNOLOGIES, L. **Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 22.0 for Windows**. Avaliado em: <http://www.spss.com>, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

ANEXO A – Documento de Apresentação e Autorização

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa 3 – educação especial

Santa Maria, 01 de setembro de 2016.

À: Secretaria Municipal de Educação

Eu, Ernane Ribeiro Kühn, inscrito no RG nº 8076384687, responsável principal pelo projeto de dissertação, desenvolvido no curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria, venho pelo presente, solicitar, através da Secretaria Municipal de Educação, a autorização para realizar minha pesquisa na **Escola Major Tancredo Penna de Moraes**, para o trabalho intitulado “A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino”, que tem por objetivo principal conhecer o fluxo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, os processos de identificação e diagnóstico, e a oferta de atendimento educacional especializado. Este projeto de pesquisa tem orientação da Professora Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

Pesquisador: Ernane Ribeiro Kühn (ernanekuhns@gmail.com). (55) 91716924

Orientadora: Prof. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi (Fabianebridi.ufsm@gmail.com). (55) 99163604.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, a coleta de dados deste projeto será iniciada.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Ernane Ribeiro Kühn
(Pesquisador)
RG 8076384687

Universidade Federal de Santa Maria

Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Orientadora)
RG 9059050774

Universidade Federal de Santa Maria

ANEXO B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a professora da educação especial da Escola

Entrevista:

Catálogo da entrevista:

Data: __/__/____

Hora: __:__

Local: _____

Professora da educação especial: _____

Relações entre educação especial e educação do campo:

- 1) Gostaria que você falasse da organização da educação especial nesta escola do campo? Quais as singularidades? Particularidades? Como se organiza o atendimento a estes alunos?
- 2) Quando você chegou na escola já havia o serviço da educação especial?

Identificação e ingresso no atendimento:

- 3) Como ocorre o ingresso dos alunos no serviço de educação especial na escola?
- 4) Todos os alunos identificados no Censo Escolar frequentam o atendimento?
- 5) Para frequentarem o atendimento ou serem inseridos no Censo quais os documentos comprobatórios são utilizados (pedagógico ou clínico)?
- 6) Como são realizados o acompanhamento e o registro do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos? (Pastas)
- 7) É possível observar um aumento do número de alunos público-alvo da educação especial de 2010 a 2013 (colocar o número). Na sua opinião a que se deve este aumento?
- 8) A partir do Censo Escolar de 2011 (Nota técnica nº 4 de 2014), a inserção dos alunos não necessita mais da presença de um laudo médico/diagnóstico clínico, podendo esse aluno ser identificado pelo parecer pedagógico. Eu gostaria de saber qual o seu posicionamento diante desta orientação do Censo Escolar?

Acompanhamento do preenchimento do Censo:

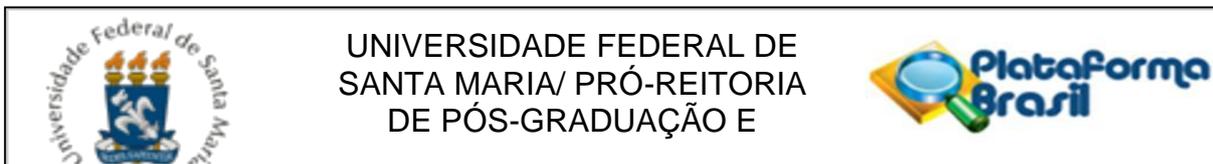
9) Como ocorre o processo de preenchimento do Censo Escolar?

10) Tu acompanhas este processo?

Finalização:

11) Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que consideras importante para o desenvolvimento da pesquisa?

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pesquisador: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Área Temática: Versão: 1

CAAE: 59930116.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.771.968

Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação vinculado ao Mestrado em Educação, o qual apresenta como tema a educação especial na educação do campo, compreendendo escolas da zona rural. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que irá realizar entrevistas semiestruturadas com os professores de uma escola da zona rural de Santa Maria. Os participantes serão professores da educação especial ou gestores que preencham os dados do censo escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: conhecer a oferta e a organização da educação especial em uma escola do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

Objetivos secundários: - Interpretar o fluxo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no período de 2010 a 2013; - Conhecer a oferta e organização do atendimento educacional especializado na escola; - Conhecer como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados de forma suficiente.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

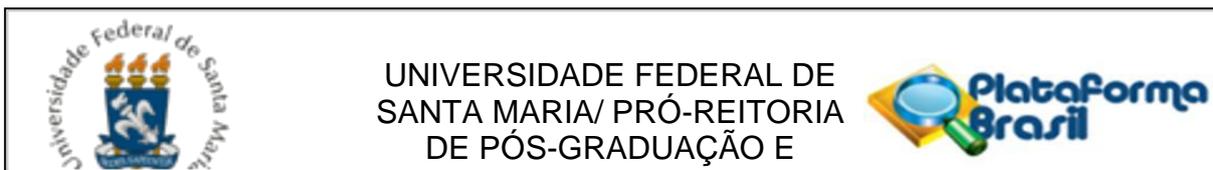
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.771.968

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta adequadamente os termos obrigatórios: autorização institucional, registro no GAP, TCLE, termo de confidencialidade, projeto na íntegra e folha de rosto.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES

DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apresentado de forma suficiente quanto aos aspectos éticos na pesquisa envolvendo seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_791573.pdf	12/09/2016 18:43:30		Aceito
Folha de Rosto	fr.pdf	12/09/2016 18:43:04	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TC.pdf	10/09/2016 17:17:57	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/09/2016 17:17:48	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	10/09/2016 17:17:37	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito
Declaração de	AI.pdf	10/09/2016	Sílvia Maria de	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

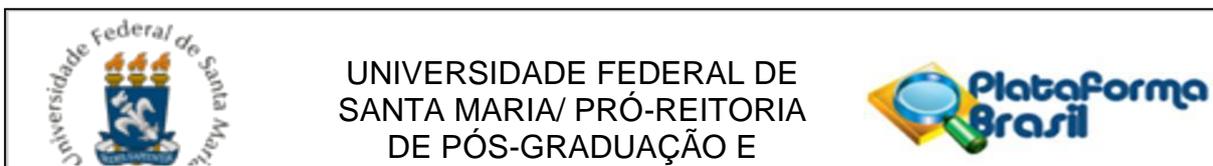
UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone:

(55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 1.771.968

Instituição e Infraestrutura	AI.pdf	17:17:20	Oliveira Pavão	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	gap.pdf	10/09/2016 17:16:16	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 12 de outubro de 2016.

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

ANEXO D – Autorização Institucional

Eu, _____, abaixo assinado, responsável, autorizo a realização do estudo: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS CONFIGURAÇÕES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, a ser conduzido pelos pesquisadores Fabiane Romano de Souza Bridi e Ernane Ribeiro Kühn.

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria-RS ____ de _____ de 2016.

ANEXO E – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: A educação especial na educação do campo: As configurações de uma escola da Rede Municipal de Ensino.

Pesquisadores responsáveis: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-graduação em Educação. Departamento de fundamentos da Educação.

Telefone para contato: Telefone e endereço postal completo: (55) 99786675. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-970 – Santa Maria-RS

Local da coleta de dados: Rodovia RSC 287, km 220,5, s/n Palma 97130-000 – Santa Maria-RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevista, com os professores da escola. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 12/10/2016, e recebeu o número Caae 59930116.0.0000.5346

Santa Maria, 12 de outubro de 2016.



Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da Rede Municipal de Ensino.

Pesquisadores responsáveis: Fabiane Romano de Souza Bridi e Ernane Ribeiro Kühn

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-graduação em Educação

Telefone para contato:(55) 99163604 e (55) 91716924

Local da coleta de dados: Rodovia RSC 287, km 220,5, s/n Palma 97130-000 Santa Maria-RS.

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Tem por objetivo compreender a oferta e a organização da educação especial em uma escola do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

Sujeitos da Pesquisa: O participante da pesquisa será o professor da educação especial da escola.

Procedimentos: Os procedimentos da pesquisa serão desenvolvidos em uma única etapa na escola, podendo, de acordo com o caso ser revisto ou estipulado novos momentos para atender a necessidade do pesquisador.

Essa etapa da pesquisa consiste em realizar uma entrevista semiestruturada com o professor da educação especial da escola envolvido diretamente com a organização dos serviços de educação especial e o atendimento aos alunos na escola.

A entrevista semiestruturada terá o objetivo de buscar informações mais específicas, bem como oportunizar um fluxo maior de informações espontâneas da entrevistada.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, com benefício para as relações entre educação especial e educação do campo; para os

processos de identificação dos alunos público-alvo da educação especial; bem como, referente à matrícula destes alunos e sua inserção no Censo Escolar.

Riscos: A participação nessa pesquisa não representará qualquer risco de ordem física para a participante, nem constrangimentos a participante.

Sigilo: As informações fornecidas na presente entrevista e na construção da dissertação terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 2016

Assinatura

Pesquisador responsável