



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO

CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
HABILITAÇÃO CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

BRUNA SILVA SANTOS

**INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

São Mateus

2023

BRUNA SILVA SANTOS

**INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Keli Simões Xavier Silva

São Mateus

2023

BRUNA SILVA SANTOS

**INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Aprovada em 20 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Keli Simões Xavier Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª Sarah de Oliveira Lollato
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof^ª Esp. Fernanda da Silva Viana
Universidade Federal do Espírito Santo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Maria da Glória e Adenildo, ao meu esposo Johny Pereira. A todos os meus amigos e professores do curso que contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento nesse curso. Por fim, a todos professores especialista que seguem lutando por uma inclusão que de fato aconteça.

AGRADECIMENTOS

O curso de Educação do Campo é cheio de desafios, principalmente para discente que, já leciona em escolas de assentamento. Não foi uma jornada fácil chegar aqui, por diversas vezes eu pensei em desistir, mas é preciso persistir no projeto de educação que a gente acredita.

Quero agradecer primeiramente a Deus por proporcionar saúde e fé nessa caminhada, segundo aos meus pais por acreditar que eu poderia realizar esse sonho, por sempre me apoiar e dá esperanças diante do cansaço na lida.

Ao meu esposo pelo companheirismo e paciência, em compreender minhas ausências para realizar meus estudos. Aos meus amigos, e familiares em especial minha amiga Sharlene Assis Carvalho pelos diálogos e conselhos diante das adversidades, sempre acreditando em meu potencial.

A todos os professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que durante esse percurso me incentivou nos estudos, compartilhando seus conhecimentos e tratando a educação como um projeto de formação humana em várias dimensões.

Ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) por lutar por esse espaço que nós camponeses ocupamos hoje, (a universidade). Ao professor Sandro Nandolpho de Oliveira que abraçou a minha inquietação pela temática e me apresentou a professora Keli Simões Xavier Silva, que me orientou com paciência, sempre incentivando a não perder o foco e continuar nos meus objetivos.

Enfim, quero agradecer aos meus companheiros de trabalho que contribuíram direta ou indiretamente nessa formação e a todos (as) que, deram contribuições para essa pesquisa.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso com a temática “Inclusão Escolar de Uma Estudante com Deficiência Visual: Reflexões a partir do Contexto da Educação do Campo”, tem como objetivo geral analisar os processos de ensino aprendizagem de uma estudante com deficiência visual em uma escola do campo, e como objetivos específicos compreender as dinâmicas estabelecidas na sala de aula regular; identificar as estratégias pedagógicas de acessibilidade ao currículo desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional; e conhecer o processo de inclusão escolar a luz das especificidades da educação do campo, os limites, desafios e potencialidades vivenciadas. Caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e exploratória, utilizando como instrumento de pesquisa a observação participante. Envolve, também, a realização de uma revisão de literatura e análise dos documentos. Os dados obtidos descortinam várias lacunas no processo de inclusão escolar, principalmente no que diz respeito a educação especial no campo, da falta de acessibilidade e recursos, de formação e de diretrizes que, compreende os elementos da Pedagogia da Alternância como disciplina importante na inclusão e interação dos alunos público alvo. Por fim, observamos que a educação do campo é de fato uma modalidade inclusiva, mas destacamos que esse discurso não pode ser usado para invisibilizar outras modalidades, a saber, a educação especial presente na realidade campestre, o campo deve ser lugar de potência para esses alunos, e não de apagamento.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Educação Especial, Deficiência Visual, Educação do campo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Trabalho Colaborativo, disciplina de língua Portuguesa	40
Figura 2 - Trabalho Colaborativo, disciplina de Matemática.....	42
Figura 3 - Atendimento Educacional Especializado, aula de higiene bucal.....	44
Figura 4 - Atendimento Educacional Especializado, ensino do sistema Braille.....	45
Figura 5 - Pedagogia da Alternância: o trabalho com Tema Gerador	48
Figura 6 - Pedagogia da Alternância: a mística.....	50

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AVD – Atividade da Vida Diária

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OM – Orientação e Mobilidade

OMS - Organização Mundial da Saúde

PFA – Programa de Fortalecimento da Aprendizagem

PNEEPI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEDU - Secretaria de Estado da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	15
3 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E PERCURSO HISTÓRICO	20
3.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	22
3.1.1 Trabalho Colaborativo	23
3.1.2 Sistema Braille	26
3.1.3 Soroban	27
3.1.4 Atividades da Vida Diária	27
3.1.5 Orientação e Mobilidade	28
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO	29
4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERLOCUÇÃO ENTRE MODALIDADE INCLUSIVA	33
5 METODOLOGIA	36
6 OLHARES SOBRE A SALA DE AULA REGULAR, A SALA DE RECURSOS E A ESPECIFICIDADE DO CAMPO	39
6.1 DINÂMICAS ESTABELECIDAS NA SALA DE AULA REGULAR	39
6.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO DESENVOLVIDAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	42

6.3 PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR A LUZ DAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	46
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE	54

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial passou ao longo dos tempos, por diversas modificações, assim como a sociedade também passou. No Brasil, as políticas de inclusão voltadas para pessoas com deficiência aconteceram tardiamente em meio a um histórico de segregação, violência e desumanidade para com as pessoas com deficiência, as quais eram tratadas como “anormais”.

É recorrente a discussão sobre a inclusão. Esse assunto permeia vários segmentos e não diz respeito somente as pessoas com deficiência, mas a todos da sociedade, enquanto cidadãos com direito de igualdade, oportunidade e de acesso aos recursos disponibilizados. Um âmbito da sociedade em que essa discussão sobre a inclusão se destaca é o ambiente educacional, uma vez que partimos do princípio que vivemos em uma sociedade dita democrática, que conseqüentemente, almeja uma educação de qualidade para todos e que se baseia na educação inclusiva.

Ao discutir sobre Educação Inclusiva, Mantoan (2011, p.74) afirma:

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda a todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens.

Nessa perspectiva o presente trabalho irá analisar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas juntamente a uma aluna com deficiência visual em uma escola do campo, discorrerá sobre o entendimento que se tem acerca da deficiência visual e buscará analisar quais posturas permeiam o contexto escolar diante o público-alvo da educação especial. Serão abordados referenciais teóricos como; Mantoan, Mazotta, Arroyo, Rodrigues, os quais corroboram na reflexão sobre o processo de inclusão educacional, bem como na elucidação do atendimento educacional especializado em escolas de assentamento.

Este estudo é norteado pelo seguinte problema de pesquisa: Quais desafios permeiam na consolidação da inclusão escolar na área de deficiência visual dentro das escolas do campo?

Entre tantos fatores significativos que compõem a discussão a respeito da Educação Especial, por que a discussão sobre o estudante com deficiência visual e o contexto do campo é o que ganha centralidade neste estudo? A resposta a tal pergunta não vem desassociada de minha trajetória de vida. Dessa forma torna-se relevante discorrermos um pouco sobre os acontecimentos que me sucederam.

Sou filha e neta de pais assentados, estudei durante toda minha infância na escola que hoje trabalho, meu sonho sempre foi ser professora, logo que terminei o ensino médio, comecei fazer Pedagogia, quando concluí fiz uma especialização em Educação Especial e Inclusiva e iniciei o curso de Educação do campo. Três anos antes da pandemia trabalhava como professora auxiliar de sala para a prefeitura de Conceição da Barra, e o trabalho no AEE na área de deficiência visual (cegueira), desde o início foi cercado por desafios e obstáculos. Na metade do ano de 2020 passei no processo seletivo, onde tive o primeiro contato com ensino na educação especial.

A criança que atendi nesse ano de 2020 entrou pro ensino regular tardiamente (9 anos), não estudou na educação infantil, havia estudado no 1º ano sem o acompanhamento do professor especialista, pois não tinha professor com formação na área, e mesmo matriculada só começou ter atendimento com esse profissional no período de pandemia (covid-19) no 2º ano do ensino fundamental I. Quando comecei atendê-la me sentia perdida e com a sensação de não estar preparada, mas seguir adequando as minhas práticas pedagógicas de acordo as necessidades educacionais da criança em parceria com a escola e principalmente com a família, me aperfeiçoando com cursos específicos na área, fazendo algumas visitas para conhece-la melhor, enviando nas atividades remotas materiais concretos, em auto relevo, interpretação de histórias, orientações nas atividades da vida diária (AVD), orientação e mobilidade entre outros.

Voltando as atividades presenciais no ano de 2021, comecei ter contato direto com a aluna, e nesse momento percebi o quanto ela precisava da escola, não só para aquisição da leitura e da escrita, mas, para a interação social, afetividade e desenvolvimento neuro-psicomotor. Foi um trabalho intenso, tive a parceria de outras professoras especialistas, a escola não estava preparada para receber aquela criança om cegueira, em seus aspectos físicos e formativos (não tinha sala de AEE, nenhuma acessibilidade), a sala de recursos precisou ser adaptada, os colaboradores

(professores, pedagogo, diretor, cuidador, alunos e serventes), teve que se adequar a nova realidade escolar com aquela aluna, o que se transformou em um grande desafio e aprendizado para toda a comunidade escolar.

Diante de todo esse processo histórico no qual me encontrei/ encontro inserida e a latência de aprofundamento da discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência visual no contexto da Educação inclusiva é que essa pesquisa foi desenvolvida e estruturada em sete capítulos, sobre os quais discorreremos a seguir.

Após esta introdução que compreende o primeiro capítulo desse estudo, o segundo capítulo discorrerá sobre a política nacional de inclusão no Brasil, e como as políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência foram surgindo no decorrer do tempo em um cenário de exclusão do diferente, enfatizando as modificações que foram acontecendo e a transição do período de exclusão, segregação, integração e inclusão do público da educação especial.

O capítulo terceiro apresenta a deficiência visual trazendo conceitos e concepções, seu percurso histórico, metodologias e recursos que envolvem o atendimento educacional especializado para com o público alvo com deficiência visual, o trabalho colaborativo, o sistema braille, o soroban, as atividades da vida diária e a orientação e mobilidade.

No capítulo quarto, tratamos sobre educação do campo e a sua interlocução com a modalidade da educação especial, um paralelo que permite apontamentos quanto a invisibilidade de sujeitos, a busca por garantia de direitos à educação e as peculiaridades que permeiam essas modalidades inclusivas.

No capítulo quinto, traçamos os caminhos metodológicos, o estudo tem como objetivo geral: analisar os processos de ensino aprendizagem de uma estudante com deficiência visual em uma escola do campo, e como objetivos específicos: compreender as dinâmicas estabelecidas na sala de aula regular; identificar as estratégias pedagógicas de acessibilidade ao currículo desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional e conhecer o processo de inclusão escolar a luz das especificidades da educação do campo. Para tanto, configura-se como um estudo de natureza qualitativa e exploratória e como instrumento metodológico utilizará a observação participante.

No capítulo sexto, elucidamos o estudo com as análises de dados, através de episódios. Os episódios escolhidos visam à observação da inclusão escolar da aluna com deficiência visual em situações diferenciadas, organizados em três eixos: dinâmica em sala de aula regular, no atendimento na sala de recurso multifuncional e no processo educativo dentro da pedagogia do campo. Seguido pelas considerações finais que se configura como o sétimo capítulo, no qual reconhecemos os avanços da discussão acerca da educação especial e da educação do campo, mas também destacamos os desafios na consolidação da acessibilidade de estudantes com deficiência no contexto campesino.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A história da educação especial é marcada ao longo do tempo, por mitos, preconceitos e pela exclusão do diferente, levando as pessoas com deficiência a marginalização, assistencialismo e a segregação.

As políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência no Brasil foram surgindo em um cenário onde as pessoas com deficiência tradicionalmente, eram institucionalizadas. Segundo Mazotta (1996,p.17):

A história da educação especial começou no Brasil, na metade do século XIX, sendo que anteriormente as pessoas com deficiência eram vítimas de abandono e negligência. Em primeiro momento, a educação desses indivíduos acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e também em instituições especializadas. Em vista disso, o primeiro período da educação no Brasil foi caracterizado pela segregação.

A segregação se constituiu como um paradigma em que o tratamento direcionado às pessoas com deficiência era a internação em instituições, separando-as do convívio social. O entendimento corrente era que a deficiência se caracterizava como uma doença, um mal, o qual deveria ser contido para tratamento e, se possível, curado.

A transformação nesta forma de compreender a pessoa com deficiência tem como um marco a abertura do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1973, pois os trabalhos desenvolvidos em tal centro tinham como objetivo a posterior integração da pessoa com deficiência. Esta sensível mudança no objetivo do trabalho voltado para a pessoa com deficiência foi significativa, uma vez que se passou a conceber que tais pessoas não eram um mal a ser apartado do convívio social, ao contrário, começava-se a difundir a ideia de que seria mediante as intervenções e trabalhos pedagógicos que talvez a pessoa com deficiência pudesse desenvolver habilidades e comportamentos que a permitissem ser integrada ao convívio social.

Em 1988 a Constituição Federal traz em seu texto alguns reflexos da mudança paradigmática em curso, ela traz a proposta de combate aos preconceitos e todas as

formas de discriminação, evidenciando o direito de todos à educação, com igualdade de acesso e permanência e no capítulo III, art. 208, destaca:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. Inciso II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Inciso III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A partir da constituição de 1988, reflexões sobre políticas públicas para educação de pessoas com deficiência foram ganhando forma. A princípio, muito sob a influência da noção de integração.

Por sua vez, na perspectiva inclusiva o que se busca é uma transformação social para que todos possam conviver coletivamente e respeitando as diversidades. Não cabe somente ao indivíduo moldar-se para estar em sociedade, mas sim à sociedade se constituir aberta e sem limitações, de modo que todos possam transitar e ocupar os diversos âmbitos sociais.

Um dos fatores que impulsionou o Brasil a buscar uma sociedade inclusiva através de políticas públicas educacionais foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual foi elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca na Espanha em 1994. Este documento assegura o direito de toda criança ter acesso à educação, reconhece a necessidade de a escola levar o aluno a aprender com qualidade, valorizando a sua individualidade, características, necessidades e habilidades. Nos fatores relativos à escola, o documento aponta para:

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos [...], esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas [...]. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículos, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares [...]. A Declaração Mundial sobre Educação para todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades (UNESCO, 1994, p.8).

Criar uma cultura inclusiva é valorizar a diversidade, considerando o ritmo próprio de cada um, as diferenças individuais, potencializando suas habilidades e capacidades,

a fim de serem oferecidas condições reais de aprendizagem. De acordo com Rodrigues (2006), “durante séculos, a pessoa com deficiência viveu praticamente à margem da sociedade. Um longo caminho foi percorrido para que hoje as pessoas que apresentam alguma deficiência tenham acesso ao espaço escolar”, nos aproximando um pouco mais do ideal de uma sociedade inclusiva.

Pensando na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que aponta caminhos para uma nova configuração de educação, com paradigma de “escola para todos”, surgiu a ideia de assegurar igualdade de oportunidade, aceitar a diversidade, trabalhar na heterogeneidade, aceitando as diferenças individuais e culturais nas diferentes formas de viver, uma evolução dos valores tradicionais. Esse paralelo entre tipologias de educação: tradicional, integrativa e inclusiva, marca caminhos que vai se firmando para chegar a uma educação que de fato seja inclusiva. Marcando o surgimento de políticas nacionais para a inclusão de pessoas com deficiências no Brasil, na busca pelos seus direitos como cidadãos.

Ao concordar e assumir os pressupostos da declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Brasil tomou para si o compromisso de que cada instância pública reconheça as condições da pessoa com deficiência, tome providências necessárias que assegurem a acessibilidade e participação nos serviços e recursos disponíveis, oferecendo suportes necessários ao acesso e participação. Diante disso, para que tal compromisso fosse cumprido, algumas leis, resoluções e políticas foram elaboradas e aprovadas ao longo dos anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), foi um desses dispositivos legais mencionados acima, pois em seu texto destina um capítulo para à Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar. A compreensão sobre Educação Especial como modalidade foi mais aprofundada no Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), o qual em seu art. 24, inciso II, diz “[...] educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”. Ao apontar a transversalidade da Educação Especial, tais documentos apresentam a noção de que esta não deve se dar de maneira separada, mas sim permeando todos os níveis e modalidades do ensino regular.

Outro documento importante foi a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que no seu art. 2º, reforça que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p.1).

Esta resolução instituiu as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apontando a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ser complementar e suplementar para o aluno com deficiência.

Em 2003, de acordo com Kassir (2011), o Ministério da Educação ofertou um amplo processo de formação de gestores e educadores nos diversos municípios brasileiros, o qual foi denominado como “Programa Educação Inclusivo: direito à diversidade”. Este programa tinha por objetivo que os documentos e legislações que estavam sendo aprovados fossem compreendidos e implementados na prática no contexto escolar, transformando assim sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

Em janeiro de 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), a qual reafirma o objetivo de consolidar sistemas educacionais inclusivos, em que todos os estudantes tenham direito a matrícula e a educação com qualidade em escolas regulares. Pode se observar nessa política a concentração de esforços para que o estudante que é público-alvo da Educação Especial seja matriculado em escolas regulares, cabendo às instituições especializadas o papel de apoio educacional e oferecimento de AEE. Neste contexto, as instituições especializadas não são substitutivas a escola comum, mas sim complementares e/ou suplementares.

No que diz respeito ao público-alvo da Educação Especial, o documento aponta que na “perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

Ao falar sobre o que se entende por “alunos com deficiência”, a PNEEPI os caracteriza como aqueles que têm algum impedimento de longo prazo, que pode ser de natureza

física, mental, intelectual ou sensorial. É nesta última categoria, a sensorial, que estão contemplados os alunos cegos/ baixa visão ou surdos/deficiência auditiva.

3 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E PERCURSO HISTÓRICO

As crianças desde o nascimento têm as mais diversas experiências que as levam a aquisições, relacionamento com a figura materna e com outros familiares, adquirindo a segurança dessas relações, entra em contato com o mundo, formando conceitos, estabelecendo relações, desenvolvendo a linguagem, a compreensão de símbolos, dando início ao período de alfabetização.

Levando em consideração que o ato de ver possibilita essa atividade exploratória de um determinado espaço, da associação de sons, imagens, imitações de gestos e comportamentos, no caso das crianças cegas e com baixa visão essa concepção de mundo não se dá dessa mesma forma, e os outros sentidos recebem as informações de modo diferenciado.

Segundo Gil (2000) a cegueira, ou perda total da visão, pode ser congênito, ou adquirido (desde o nascimento) por diversos fatores como: Retinopatia da Prematuridade, catarata congênita, glaucoma, atrofia óptica por complicações no parto, Degenerações retinianas (Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes), Deficiência visual cortical (encefalopatias, alterações de sistema nervoso central ou convulsões), ou por doenças como diabetes, descolamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração senil e traumas oculares.

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais). Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou outras deficiências (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.15).

Os graus de visão abrange um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão “deficiência visual” se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. Chama-se visão subnormal (ou baixa visão) à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras especificidades.

A baixa visão ou visão subnormal é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimento das funções visuais. Essas funções visuais engloba desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral (BRASIL, 2007).

Entre os dois extremos da capacidade visual estão situadas patologias como: miopia, estrabismo, astigmatismo, ambliopia, hipermetropia, que não constituem necessariamente deficiência visual, mas que na infância devem ser identificadas e tratadas o mais rapidamente possível, pois pode interferir no processo de desenvolvimento e na aprendizagem.

Gil (2000) ainda destaca que o impacto da deficiência visual (congenita ou adquirida) sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos. Depende da idade em que ocorre do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem tentadas, da personalidade da pessoa – enfim, de uma infinidade de fatores.

No que diz respeito a cegueira adquirida, além da perda do próprio sentido da visão, ela também pode acarretar em outras perdas: emocionais; das habilidades básicas (mobilidade, execução das atividades diárias); da atividade profissional; da comunicação; e da personalidade como um todo.

Quando a deficiência visual acontece na infância pode trazer prejuízos ao desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões educacionais, emocionais e sociais, que podem perdurar ao longo de toda a vida, se não houver um tratamento adequado, o mais cedo possível Gil (2000, p.6).

Como as crianças deficientes visuais geralmente adquirem seu conhecimento por meio de experiências que não incluem o uso da visão, faz-se necessário que lhes sejam oferecidas oportunidades para desenvolver os sentidos remanescentes: tato, audição, olfato e mesmo paladar. No ambiente da escola, o professor pode aproveitar vários momentos e situações para que o aluno identifique sons, discrimine odores, experimente diversos sabores e diferencie os mais variados materiais, proporcionando, desta maneira, não só para o aluno deficiente visual, como para todos os alunos, um desenvolvimento sensorial harmonioso que favorecerá tanto o processo educacional, como a orientação e a mobilidade do deficiente visual. No caso da criança com baixa visão, a leitura e a escrita demandam adequações de tipos e tamanhos de fontes, bem como de luminosidade, contrastes de cores e o uso de

tecnologias assistivas que melhor se adaptam a cada especificidade (BRASIL, 2006, p.48).

Portanto, o trabalho com alunos com deficiência visual devem partir do conhecimento do desenvolvimento global do aluno, seu tipo de acuidade visual através do diagnóstico, da avaliação funcional da visão, o contexto familiar e social, bem como alternativas e os recursos disponíveis, auxílio de recursos ópticos e não-ópticos, facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico. As atividades realizadas devem proporcionar prazer e motivação, o que leva a intencionalidade e esta desenvolve a iniciativa e a autonomia, que são os objetivos primordiais da estimulação visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

3.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O trabalho educacional voltado para estudantes com deficiência visual aqui no Brasil está inserido no contexto das políticas de inclusão escolar. Na configuração de tais políticas, a Educação Especial é a modalidade a partir da qual elas têm se delineado, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos dispositivos utilizados para a implementação dessa inclusão.

O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (BRASIL, 2004, p.11).

Por sua vez, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) do Espírito Santo ao tratar do AEE o apresenta que o AEE deve ser um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente com a finalidade de identificar e eliminar barreiras no processo de aprendizagem com vistas à plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial. Deve ser ofertado pelos sistemas de ensino, preferencialmente na escola regular de origem do estudante. A produção, as adaptações e as adequações dos materiais necessários à participação e à aprendizagem desses estudantes nas classes comuns devem ser

garantidas pelos professores especializados que atuam nas salas de recursos multifuncionais e de maneira articulada com os professores do ensino comum por meio do trabalho colaborativo e planejamento conjunto, conforme prevê a Resolução CEE/ES 5077/2018 (ESPÍRITO SANTO, 2018).

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado discorre que, o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

O AEE que ocorre nas salas de recursos multifuncionais desenvolve-se por meio de programas de enriquecimento curricular, do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, de ajudas técnicas e tecnologia assistiva e outras atividades diferenciadas que não substituem as desenvolvidas na sala de aula comum e conforme legislação vigente e deverá ser ofertado a partir dos 4 anos de idade. Assim, o AEE deverá prever modificações e ajustes necessários e adequados que visem assegurar ao estudante público-alvo da educação especial gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais, nos termos do artigo 3º, inciso IV e VI, da Lei nº 13.146/2015. Essas diferenciações devem ser definidas no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e garantidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, contemplando adequações para cada especificidade

3.1.1 Trabalho colaborativo

Na organização do AEE é importante que aconteça o trabalho colaborativo. Ao buscarmos compreender melhor sobre o que é o trabalho colaborativo, podemos perceber que os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam sinônimos no espaço escolar como, os termos colaboração e cooperação para designá-lo.

Costa (2005 apud DAMIANI, 2008) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de

laborare – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Assim, para esse autor, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 3)

Assim, para esse autor, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança cooperação.

Desta forma, na perspectiva do AEE o trabalho colaborativo acontece entre o professor do ensino comum e o professor especializado, essa relação estabelecida é de fundamental relevância no processo de inclusão escolar e visa a produzir uma reflexão de sua prática, seja ao planejar ações ou executá-las, podendo assim, contribuir com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas.

De acordo as Diretrizes da Educação Especial do Espírito Santos (ESPÍRITO SANTO, 2010, p.18), o professor do ensino comum e professor especializado devem atuar colaborativamente “[...] nas avaliações pedagógicas e encaminhamentos, nas adequações curriculares, elaborando estratégias necessárias para a construção do conhecimento, como também participando do processo avaliativo.”

Há que se destacar a importância que a escola tenha uma organização que promova o encontro de professores para que o planejamento possa ocorrer, promovendo no espaço escolar reflexão do processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Para atuar numa perspectiva colaborativa com professores será necessário estreitar o relacionamento entre ambos, compreendendo que esse processo não é hierárquico e tem sentido de cooperação e deve ser precedido de

diálogos nos planejamentos, conselho de classe sobre os estudantes atendidos com a mediação da coordenação pedagógica.

Essa é uma estratégia que possibilita o compartilhamento de saberes entre profissionais e contribui para os processos de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse contexto, entende-se por trabalho colaborativo a atuação em parceria do professor de ensino comum e o professor de educação especial em sala de aula dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento das atividades e avaliação da ação. A ideia de que o ensino colaborativo seja uma forma de possibilitar aos professores pensar em novas/outras práticas educativas. Como também, a proposta do trabalho colaborativo é de reflexão sobre a prática pedagógica, podendo dar nova vida aos planejamentos das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas [...]. Os saberes docentes podem, então, ser compostos por elementos que digam respeito à flexibilização curricular, à consideração de diversidade humana na escola (MAGALHÃES, 2006, p. 366).

Destaca-se ainda que a necessidade de a escola possibilitar um ambiente que organize esses professores em um planejamento conjunto como também a atuação conjunta em sala de aula comum, para tal é necessária uma organização escolar facilitadora dessas ações.

3.1.2 Sistema braille

Tornando a tratarmos especificamente do aluno com deficiência visual, o sistema braille é um código que possibilita a leitura e escrita por pessoas que apresentem esta especificidade. A leitura tátil e a escrita dos símbolos braille devem ser processadas concomitantemente, ao processo de alfabetização, de inserção a aprendizagem da leitura e da escrita da criança com deficiência visual. Segundo Sá (2011), é importante buscar conhecer se a criança tem baixa visão ou cegueira, pois, em ambos os casos, é preciso levar em conta a discursividade da linguagem, valorizar as experiências vivenciadas pela criança nos anos anteriores, no seio da vida familiar e social. Pois, a aprendizagem das técnicas de leitura e escrita depende do desenvolvimento simbólico, conceitual, psicomotor e emocional da criança.

O sistema Braille é uma ferramenta essencial na alfabetização das pessoas com cegueira. Esse sistema de escrita e leitura tátil foi criado pelo francês Louis Braille, em 1825, na França. A aprendizagem do mesmo, demanda o conhecimento da cela Braille, dos números, das combinações composta por seis pontos básicos, que formam as letras do alfabeto e dos demais símbolos, organizados espacialmente em duas colunas verticais, com três pontos à direita e três à esquerda disposto na cela braille. Nesse sentido, o sistema Braille está baseado na discriminação tátil e utiliza, geralmente, um método mais fácil e rápido que é o sintético. Por ser esse um sentido que percebe uma sucessão de curta extensão, o tato distingue efetivamente a letra e não o conjunto simples que constitui a palavra, e muito menos o conjunto complexo que forma a frase. Portanto, ao ler, a criança cega elabora uma síntese das diferentes letras.

A escrita Braille é realizada por meio de uma reglete e/ou uma punção, ou uma máquina de escrever braille. Sá (2011), aponta que a reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas Braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. Para a autora, a punção é um instrumento em madeira ou plástico, no formato de pera ou anatômico, com ponta metálica, utilizada para a perfuração dos pontos na cela braille na reglete. A escrita em relevo e a leitura tátil baseiam-se em componentes específicos no que diz respeito ao movimento das mãos, mudança de linha, adequação da postura e manuseio do papel.

A modalidade tátil se desenvolve por um processo de crescimento gradual. Esse processo é sequencial e leva as crianças cegas a passarem de um reconhecimento simplista a uma interpretação complexa do ambiente. Os pais e educadores têm um papel importantíssimo neste processo, porque estimulam o desenvolvimento das crianças cegas desde a infância. Como responsáveis por essas crianças, eles devem continuar a dar ênfase ao desenvolvimento tátil, durante toda a vida delas, já que essa é a base para os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo (MEC/ SEESP, 2007).

Ao refletirmos sobre os alunos com deficiência visual, entendemos que para a inclusão pedagógica acontecer e se fazer presente, é preciso uma mudança de paradigma sobre a pessoa com deficiência, pois, essas condições não limitam a capacidade de aprender desses alunos, ele tem as mesmas potencialidades que os outros, ainda que, por diversas razões o processo de aprendizagem aconteça a longo prazo. A

diferença acontecerá na forma como esses alunos serão inseridos no ambiente escolar, os procedimentos e recursos a serem adotados e os meios de acesso ao conhecimento e informação.

3.1.3 Soroban

De acordo Sá (2011), o Soroban é um instrumento utilizado para calcular e desenvolver operações matemáticas; uma espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e uma borracha compressora para deixar as contas fixas. O uso do soroban é muito importante e deve ser introduzido desde a educação infantil, associado aos jogos pedagógicos, blocos lógicos e atividades relacionadas ao desenvolvimento de raciocínio e operações. A técnica de uso do soroban deve ser ensinada aos alunos cegos no contexto do AEE e em trabalho colaborativo na sala de aula regular

3.1.4 Atividades da vida diária

As Atividades da Vida Diária – AVD, de acordo com a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2007), se referem a um conjunto de atividades que visam o desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, a autonomia e a convivência social do educando com deficiência visual. Tem como objetivos: proporcionar oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno com deficiência visual a desenvolver, de forma independente, seu autocuidado e demais tarefas no ambiente doméstico, promovendo seu bem-estar social, na escola e na comunidade.

Tem como objetivos: favorecer a aquisição de hábitos salútares na alimentação, na higiene, na saúde e no vestuário; observar as formas que o aluno utiliza para perceber e interagir com o meio, ampliando e enriquecendo-as; proporcionar ao aluno segurança e confiança pela utilização integrada dos sentidos remanescentes; favorecer a aquisição de conceitos e pistas espaço-temporais e relações causais, para o domínio e a organização do meio; estimular atitudes, habilidades e técnicas para o desenvolvimento de atividades na vida prática.

3.1.5 Orientação e Mobilidade

As práticas de OM são conceitos desenvolvidos também no contexto do AEE. A partir disso, podemos definir “Orientação e Mobilidade” para pessoas com deficiência visual como: Orientação – Habilidade do indivíduo para perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais e temporais com esse ambiente, através dos sentidos remanescentes. Somente quando isto for alcançado é que a mobilidade poderá acontecer de forma segura e eficiente, no movimento de uma pessoa através do espaço, a orientação vem em primeiro lugar e a mobilidade em seguida.

A orientação do deficiente visual é alcançada pela utilização da audição, do aparelho vestibular, do tato, da consciência cinestésica, do olfato e da visão residual, nos casos de pessoas com baixa visão. Mobilidade – Capacidade do indivíduo de se mover, reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou dinâmico. A mobilidade do deficiente visual é alcançada por meio de um processo de ensino e aprendizagem, bem como de um método sistematizado que envolve a utilização de recursos mecânicos, ópticos, eletrônicos, animal (cão-guia), em vivências contextualizadas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades e de capacidades perceptivo motoras do indivíduo (SEESP/MEC, 2007).

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Desde a modernidade os movimentos sociais e sindicais vêm travando lutas num processo de mobilização nacional, a respeito do reconhecimento do movimento educação do campo. Levando em consideração que, historicamente a própria formação do povo brasileiro, parti de uma estrutura fundiária desigual, a qual gera exclusão dos sujeitos à terra, e faz da questão agrária, uma questão estruturalmente responsável pela desigualdade social existente.

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (BRASIL, 2005, p.8).

Essas discussões se acentuam a partir do debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que propõe, no artigo 28:

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

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

A medida que a adequação da educação do campo não vinha sendo contempladas em sua especificidade dentro da LDB, as discussões se avançam a cerca do seu reconhecimento enquanto modalidade de ensino. O termo educação rural foi se desvinculando dos meios e da performance escolar urbana, exigindo da escola rural um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo, desurbanizado. Mesmo diante das mudanças propostas pela Lei, a problemática ligada à escola rural permaneceu e seguia sendo questionada pelos estudiosos, quanto educação do campo e não educação rural.

Leite (1999), Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que, nas últimas décadas do século XX, assistimos a uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do país, como por exemplo: os movimentos sociais do campo. Tais

sujeitos se mostram diferentes e continuam exigindo respeito. Denunciam o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais e lutam por uma escola do campo que não seja apenas um arremedo da escola urbana e, sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos. Trabalhando no contexto da concepção de educação do campo, imanente a movimentos sociais que objetivam o diálogo e a valorização dos diferentes saberes e conhecimentos a fim de construir identidade e pertença, dos diversos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo.

Uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais (CALDART, 2009, p.149).

Quanto a política da educação do campo o Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, dispõe que:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo.

(BRASIL, 2010)

Arroyo, Caldart e Molina (2004), ao reconhecer que a trajetória dos movimentos sociais do campo avança na consciência de uma educação do campo como direito público, que se contrapõe a uma educação rural que reproduz o uso privado do que é público, e atrela a educação ao mercado. Suas análises são propositivas e instigadoras para pensarmos que o reconhecimento da Educação do Campo como política pública implica no reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construído a partir da luta camponesa, com toda a sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões. O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes

latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo.

Ainda segundo os autores Arroyo, Caldart e Molina (2004), a educação no campo é simplesmente o direito em que as pessoas que vivem no campo têm de ser educadas no lugar onde vive, deve ser uma educação específica e diferenciada para o meio rural. Sendo assim o povo do campo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, sua participação e sua cultura, necessidades humanas e sociais. E, sobretudo vise a educação que observa o processo de formação humana, e que garanta a todas as pessoas do campo o acesso a uma educação de qualidade e específica, voltada para os interesses e o avanço da vida no campo. O objetivo dessa educação é educar as pessoas que trabalham no campo para que se organizem e assumam como sujeitos em direção a seu destino. Desse processo de segregação histórica, revelando a resistência e luta dos movimentos sociais para a conquista do direito e acesso à educação, para todos os sujeitos do campo, sejam eles quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, camponeses, assentados, pescadores, extrativistas, indígenas. Além do mais, não podemos desconsiderar as questões de diversidade desses sujeitos: deficiência, imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua e espaços/territórios, sendo que em diversos momentos estes sujeitos estão inter-relacionados.

Nesse sentido, ao contemplar a diversidade que há no campo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a Educação Básica, as quais foram definidas pela Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2010. Em sua seção IV, encontram-se os artigos 35 e 36 e o parágrafo único, que dizem respeito à Educação Básica no Campo:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que

contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

(BRASIL, 2010)

De acordo Caldart (2012) a Educação do Campo nomeia-se como um fenômeno da realidade brasileira, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Segundo Rossato e Praxedes (2015), a Educação do Campo é reconhecida como uma modalidade inclusiva de educação que pode contribuir na democratização das relações fundiárias e agrárias brasileiras e superar o histórico processo de sua exclusão social e política. Os movimentos sociais e os estudiosos desta temática propõem uma concepção de educação diferenciada para o campo, a partir da valorização das culturas camponesas milenares e das suas formas de resistência política às imposições do Estado. Por meio da educação escolar os seres humanos não devem assimilar passivamente os conhecimentos transmitidos, mas sim construir as suas identidades a partir de um conjunto de relações sociais que possibilite a formação de sujeitos em suas dimensões cultural, social, afetiva, cognitiva, profissional e de participação política.

Ainda segundo os autores, a educação do campo nasce de um olhar negativo e preconceituoso, de um lugar atrasado, inferior e arcaico de modo de produção. Não havia uma educação específica e diferenciada para os interesses da vida no campo, como sabemos que é necessário. A educação do campo é voltada não só para os camponeses e agricultores como as pessoas imaginam, mas também para diferentes sujeitos bem como os quilombolas, os povos indígenas, ribeirinhas, pescadores,

assentados, reassentados, povos da floresta, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e entre outros. Com diferentes modos de viver e diferentes modos de olhar o mundo, de lutar e de residir no campo. O ensino nas escolas do campo no Brasil tem uma história bem triste e lamentável, na qual nasce em resposta a um silenciamento e do desinteresse por parte dos órgãos governamentais que não se importam e não constroem uma educação específica para o homem do campo.

4.1 Educação do Campo e Educação Especial: Interlocação entre modalidade inclusiva

Quando se pensa a Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o diálogo perpassa sobre o processo histórico de exclusão de minorias a qual a escola permeou durante um tempo.

As pesquisas sobre a pessoa com deficiência, no âmbito do Campo, tiveram como referência mais antiga o trabalho Riche (1994, apud ANJOS, 2016), e que outras produções se fizeram a partir dos anos 2000. Tais estudos sinalizam uma condição de fragilidade de políticas públicas relativa à interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

A própria educação nas comunidades do Campo vive uma situação de descaso pelo Poder Público. O público-alvo da Educação Especial, para além de passar por esse descaso, também possui a sua especificidade invisibilizada, pois, em comparação com as áreas urbanas, a Educação Especial também viveu/vive muitos limites e tensões que se materializam no âmbito político e no chão da escola (RICHE 1994, apud ANJOS, 2016, p.84).

Anjos (2016), em sua pesquisa dividiram as produções encontradas a cerca da temática em quatro aproximações de interface que estudaram o aluno público-alvo da Educação Especial no campo. A primeira aproximação citada trata da escolarização do aluno indígena com deficiência, na segunda aproximação, temos o aluno com deficiência nas comunidades quilombolas, na terceira aproximação, são dissertações e teses que versam sobre o público-alvo da Educação Especial em escola de assentamento, e uma quarta aproximação, com duas dissertações que não delimitam um grupo específico se debruça na escola pública do campo. Essas aproximações

ressaltam o público diversificado e as especificidades existentes, ao se tratar de políticas públicas no contexto da educação do campo.

O autor ainda destaca que na história das duas modalidades no Brasil, temos, em mais de um século, a intangibilidade das duas áreas, mesmo ao considerarmos os movimentos que dispararam ações para efetivar políticas, levando em conta o sujeito do campo e o sujeito público-alvo da educação a partir da última década do século passado. Quando pensamos na interlocução entre modalidade inclusiva e contemporaneidade, falamos sobre as políticas públicas em educação especial no contexto da educação do campo, que também perpassa um histórico de exclusão e segregação na sociedade e a garantia das mesmas. Sobretudo, no que tange marcos legal da educação inclusiva as mesmas se sobrepõe enquanto modalidades inclusivas que perpassa todas as modalidades de ensino que trabalha a autonomia e emancipação humana. Educação especial para pessoas com deficiências e educação do campo para os camponeses, ambas com foco na desbarbarização da humanidade, fortalecendo e reconhecendo-os como sujeitos de direito dentro da diversidade da política da educação inclusiva.

É importante traçarmos um paralelo entre Educação do Campo e Educação Especial. A percepção a respeito do tema permite apontamentos em torno de aspecto de aproximação que é evidente em ambos os percursos. Enquanto o sujeito trabalhador rural era invisibilizado e não se pensava que ele poderia ter direito a uma escolarização legitimada, um movimento próximo desenrolou-se de forma paralela e, igualmente, invisibilizando pessoas e, neste caso, envolvendo a Educação Especial.

Na escola inclusiva, entendemos a identidade como sendo móvel e não fixada nos indivíduos. Os alunos, na perspectiva de uma escola para todos, não se reduzem a pessoas rotuladas por professores, ou por especialistas, que os condenam a categorizações e hierarquizações, impostas por aparatos psicológicos e pedagógicos (testes, provas, coeficientes, padrões de desenvolvimentos, de desempenho acadêmico, entre outros). Cada aluno é um sujeito, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção ao mesmo tempo social e pessoal, que vai definindo e transmutando a sua identidade (Mantoan, 2011, p.11)

Neste sentido, a educação do campo enquanto modalidade inclusiva passa ser um lugar de potencialidade das diversas modalidades existentes. Segundo Arroyo (2010), a evolução da educação rural voltada à agricultura capitalista para a educação do

campo, a partir da luta de movimentos sociais, para atender as especificidades regionais, geográfica e histórica do campo, desmistifica a ideia de que na cidade há progresso e no campo atraso. Educação do campo enquanto modalidade que visa à valorização das culturas camponesas, resistência política, formação humana em suas dimensões: cultural, social, afetiva, cognitiva, profissional e política. Educação Especial enquanto modalidade no sistema regular de ensino, assegurar atendimento: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica em suas adaptações curriculares para as pessoas com deficiência, atendimento educacional especializado (AEE) e salas de recursos multifuncionais.

Haja vista as correlações entre as duas modalidades com o público diversificado em suas especificidades no que diz respeito ao histórico e garantia de direitos, de oportunidade e acesso à educação. Anjos (2016) aponta sobre o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo e nos coloca mais um grande desafio. À universidade precisa cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo.

5 METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo geral analisar os processos de ensino aprendizagem de uma estudante com deficiência visual em uma escola do campo, e como objetivos específicos: compreender as dinâmicas estabelecidas na sala de aula regular; identificar as estratégias pedagógicas de acessibilidade ao currículo desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional e conhecer o processo de inclusão escolar a luz das especificidades da educação do campo.

Para tanto, configura-se como um estudo de natureza qualitativa e exploratória, pois, a pesquisa se dará a partir da realidade vivenciada e analisada. Selltiz (1967, apud GIL, 2002, p.41) salienta:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" .

Como instrumento metodológico utilizou a observação participante que se deu através de registros em diário de campo. Segundo Lakatos e Marconi (2003), consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. Para Mann (1970, p.96 apud LAKATOS E MARCONI, 2003, p.194), a observação participante é uma "tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles". Nesse contexto, o objetivo inicial do pesquisador seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreender a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão, mas, em certas circunstâncias, há mais vantagem no anonimato. Ainda segundo as autoras, em geral, são apontadas duas formas de observação participante: a) natural em que, o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga. E artificial, onde o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações.

Seguindo a categorização proposta pelas autoras acima, este estudo foi realizado a partir da observação participante natural, pois sua pesquisadora é docente da comunidade escolar observada, atuando nela desde 2020 como professora da educação especial. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2023 durante os meses de fevereiro à junho.

Como lócus desse estudo, temos uma escola localizada em um assentamento 159 Km da sede do município de Conceição da Barra, ocupando uma área de 75 hectares. Atualmente o assentamento onde a escola está localizado é habitado por 58 famílias cadastradas, e cerca de 90 famílias sem cadastro (filhos de assentados que, residem e trabalham na área dos pais) totalizando uma população aproximadamente 550 pessoas. Muitas dessas famílias estão organizadas em três associações¹. A escola é fruto de uma construção coletiva que ainda no processo de luta pela terra, os camponeses reivindicavam um pedagogia que trabalhasse a realidade campesina.

Atualmente a escola é composta por 100 alunos de ensino fundamental I e II, sendo 54 no turno matutino e 46 de turno integral, servidores: 01 pedagogo, 15 professores (sendo 3 professoras do Atendimento Educacional Especializado das áreas de Deficiência Intelectual e Deficiência Visual e 3 professores do PFA-Programa de Fortalecimento da Aprendizagem), 02 profissionais de apoio, 01 secretária, 02 cozinheiras e 01 auxiliar de serviços gerais, todos profissionais habilitados aos devidos cargos. A escola também abre espaços para outros segmentos como a saúde, agricultura e cursos que realiza palestras educativas e preventivas, sempre esta aberta a comunidade no que for preciso. A escola tem parceria com, a Prefeitura Municipal de Conceição da Barra, cedendo uma sala de aula para oferta da Educação Infantil com um total de 18 alunos, filhos de famílias do assentamento.

A escola adota uma postura teórico-metodológica que valoriza os saberes e as práticas cotidianas concretas. A reflexão sobre as relações humanas e o contexto histórico em que o aluno está inserido é sempre relevante. A equipe gestora da escola tenta manter um espaço de relações harmoniosas no ambiente escolar, ainda que, atravessados por questões corriqueiras de indisciplina de alunos e anseios dos

¹ Uma associação rural é a união em grupos, formada livremente por membros da comunidade como pessoa jurídica, com duas ou mais pessoas. Entre os objetivos desse tipo de formalização estão garantir maior participação, união, solidariedade e cooperação para os assentamentos.

professores sobre determinadas práticas e, todavia, o diálogo se faz presente nas situações adversas que aparecem. Esse ideal pedagógico vai ao encontro do tipo de uma educação popular proposta por Paulo Freire, que adentra o campo popular, contemplando a realidade, partindo do que é vivido para propor transformações. Na concepção de educação como prática da liberdade, importa que:

(...) a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno de que vai dialogar com estes. Essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p.83)

Nesse sentido, elencamos como sujeitos de pesquisa²: Ana Luiza Barros uma estudante público-alvo do AEE, com deficiência visual (cegueira)³, da turma do 5º ano matutino. A professora regente da sala de aula regular a qual é desenvolvido o trabalho colaborativo, Natália dos Santos, é formada em pedagogia, está há 6 anos na área da educação trabalhando com séries iniciais, esse ano está como regente da turma multisseriada 4º e 5º ano do turno matutino.

Ao tecermos os caminhos metodológicos, numa realidade de escola do campo, a qual trabalha numa perspectiva de uma educação popular e libertadora, pensamos a educação a partir do que é vivenciado, das práticas pedagógicas estabelecidas, e das reflexões construídas num processo dialógico e construtivo.

² Seguindo os preceitos éticos da pesquisa, as identidades dos sujeitos foram mantidas em anonimato e lhes foram atribuídos nomes fictícios.

³ Durante a realização da pesquisa a aluna, sujeito desse estudo, foi diagnosticada com outra especificidade, a saber, o autismo. Dessa forma, ela passa a ser categorizada como estudante com deficiência múltipla. Contudo, neste estudo, permanecemos com o enfoque inicial que é a discussão sob a perspectiva da Deficiência Visual.

6 OLHARES SOBRE A SALA DE AULA REGULAR, A SALA DE RECURSOS E A ESPECIFICIDADE DO CAMPO

Diante de todo material desenvolvido nessa pesquisa, selecionamos o total de 6 episódios. Os episódios escolhidos visam à observação da inclusão escolar da aluna com deficiência visual em situações diferenciadas, organizados em três eixos: dinâmica em sala de aula regular, no atendimento na sala de recurso multifuncional e no processo educativo dentro das especificidades do campo.

6.1 DINÂMICAS ESTABELECIDAS NA SALA DE AULA REGULAR

Conforme descrito acima, o trabalho colaborativo na perspectiva do AEE, é realizado de forma coletiva, acontecendo pela cooperação mútua entre professor do ensino regular e professor especializado, portanto, estabelece inclusão escolar seja no planejamento das ações ou na execução das estratégias pedagógicas. No desenvolvimento desse estudo, destacou-se um episódio do trabalho colaborativo em sala de aula na disciplina de língua portuguesa em uma quarta-feira, o objetivo da aula era aprimorar o gosto pela leitura, ampliar a linguagem oral, a interpretação de texto e estimular a imaginação. Nesse episódio ficou evidente a participação dos colegas e a relação de afetividade estabelecida com a aluna com deficiência visual. A professora especializada relata:

Figura 1 - Trabalho Colaborativo disciplina de Língua Portuguesa



Fonte: acervo pessoal, 2023.

“Nas atividades de contação de história sempre conto a história e peço Ana pra recontar na versão dela. Nessa aula os alunos foram orientados pela professora regente a pegar um livro no cantinho da leitura e fazer uma leitura individual. Ana escolheu um livro, contei a história e pedi pra ela recontar, as coleguinhas ouviu e quis fazer parte, pediu pra ficarmos em grupo. Mostrei pra elas, como Ana identifica a história contada, através da discriminação auditiva e autodescrição dos personagens, elas ficaram empolgadas e pediu pra contar a história. É uma turma muito carinhosa com Ana Luiza, se preocupa, quer ajudar ensinar ela, percebemos que essa atitude é construída, pois existem realidades que os alunos com deficiências são vistos como alunos problemas da turma, quando comecei a trabalhar com Ana, conversei com a turma a respeito da deficiência dela, pra que os alunos refletissem e sensibilizassem com a colega, e isso fez diferença, presenciamos esse movimento com essa atitude.”

(Diário de campo: 05/04/2023)

A professora do ensino regular tem um afeto muito grande pela aluna Ana, ela se preocupa com sua formação, porém, se senti despreparada em planejar atividades inclusivas para atender suas especificidades, mesmo com a orientação da professora especializada. Todavia, o ensino especial não substitui o ensino regular, ele é uma complementação na formação dos alunos público-alvo da educação especial. É notória a necessidade dos alunos serem incluindo nas salas de aula regular, é um direito, porém, mesmo depois de algum tempo de lançamento da política nacional da educação inclusiva por mais que os professores recebam esses alunos que tem o direito de matrícula em suas diversidades, visualizam a necessidade de incluí-los e preparar aulas inclusivas, muitos ainda se sentem despreparados para tal feito, acaba recaindo a ideia de uma inclusão passivamente executada, e obrigatoriedade da formação dos alunos público-alvo pendem para os professores especialistas.

Mantoan (2011) destaca que, de fato a formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclamos do ensino inclusivo, que gira em torno de outro eixo. Ela se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender às necessidades a aos interesses de todos os seus alunos.

O segundo episódio dessa dinâmica aconteceu em uma aula de matemática, através dos resultados da avaliação diagnóstica, percebeu-se que os alunos apresentaram dificuldades no raciocínio lógico matemático e nas operações de multiplicação. Nesse sentido, no planejamento conjunto, a professora especializada propôs para a

professora regente, dividir os alunos em duplas, por grau de dificuldade e trabalhar o jogo da velha da multiplicação. Visando uma turma multisseriada, o trabalho envolveria tanto os alunos do 4º ano quanto o do 5º ano.

Figura 2 - Trabalho Colaborativo disciplina de Matemática



Fonte: acervo pessoal, 2023.

“A professora deu total liberdade para conduzir o momento, iniciei a aula explicando as regras do jogo da velha, perguntei se todos conheciam, e eles disseram que sim, afirmei que a diferença desse jogo da velha, era que eles usariam a multiplicação e quem formasse a sequência dos resultados por cor, ganharia o jogo. Os alunos foram divididos em duplas, para cada dupla foi entregue as cartelas e os resultados das operações por cores, cada jogador escolheria uma cor, foi utilizado o material dourado para realização das contas. Para a aluna com deficiência visual, foi entregue um jogo da velha adaptado em auto relevo, conforme seu nível e depois de explicar o regras do jogo e entregar o material, comecei jogar com ela, usando o ábaco. A professora regente, continuou com a aula, auxiliando os alunos nos resultados e nas dúvidas, passava de mesa em mesa, quando chegava na de Ana Luíza ela fazia umas perguntas referente ao jogo e seguia orientando os demais alunos”.

(Diário de campo:14/04/2023)

Anjos (2016) enfatiza que se a Educação Especial se torna algo à parte dentro da escola, o aluno com deficiência que também está na sala de aula regular acaba se distanciando nas relações que são pensadas que dialogam com a realidade local dele. Separa o professor da sala de recurso, separa o aluno com deficiência, coloca à parte sua identidade de pertencente à comunidade. Isso recai sobre realidades de que,

quando o aluno da educação especial está sem o professor especialista, se senti excluído do ambiente escolar, pois a escola centraliza o ensino deles.

Considerando o trabalho colaborativo uma potencialidade no ensino, quando os horários de planejamento estão alinhados, há perspectiva de uma aula valiosa para a aprendizagem não só dos alunos da educação especial, mais da turma como um todo, eles se empolgam e participam efetivamente. No entanto, a carga horária dos professores especialistas é menor que dos professores regentes de turma, não contempla todos os planejamentos das áreas, para as adaptações de atividades relacionadas aos conteúdos propostos, precisam de maior tempo para a elaboração com antecedência, no que diz respeito a alunos com deficiência visual, algumas precisão ser elaboradas durante a sua execução, através de descrição oral e de imagens, eles necessitam de atividades em alto relevo, materiais confeccionados, recursos táteis, entre outros. Uma aula inclusiva e colaborativa precisa ser preparada por ambos os professores, assim, vão construindo um ensino que de fato seja inclusivo, não “remendado”, e individualizado recaindo a responsabilidade da formação apenas aos professores especializados.

6.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO DESENVOLVIDAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Partindo do pressuposto que o Atendimento Educacional Especializado na sala de Recursos multifuncionais é um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade que visa eliminar barreiras e à plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, as atividades da vida diária é um processo crucial de inclusão social do aluno com deficiência visual. As atividades da Vida Diária visam o desenvolvimento pessoal e social nos afazeres do cotidiano, que o aluno tenha independência e autonomia promovendo seu bem-estar tanto no ambiente escolar, quanto, na vida social em geral. Nesse sentido, o primeiro episódio desta dinâmica proporciona a vivência do AEE na preparação nas atividades rotineiras. A professora destaca a orientação na área de higiene pessoal, na higiene bucal:

Figura 3 - Atendimento Educacional Especializado, aula de higiene bucal



Fonte: acervo pessoal, 2023.

“Ana Luiza é uma criança carente de cuidados, a maioria das vezes vem pra escola com roupas usadas do dia anterior, com infestação de piolhos na cabeça, é perceptível que muita coisa necessária para o seu desenvolvimento não foi ensinado a ela, ela não entende que precisa cuidar do próprio corpo, tem rejeição com texturas moles, o creme, a pasta, atividades com cola, massinhas, bolos, tudo isso a incomoda, ela grita e fica agitada, sempre relaciona a textura mole com algo sujo. No atendimento educacional especializado é trabalhado as atividades da vida diária, higiene bucal e corporal. As características relacionadas ao autismo faz com que, a atividade de higiene bucal seja um processo complexo para Ana, principalmente a textura mole da pasta. Mas, ela se diverti com água, com as músicas que canto no momento da escovação, é uma alegria total, e ela já identifica o local, as orientações, onde fica a torneira, o sabão entre outros.”

(Diário de campo: 15/05/2023)

Levando em consideração o que está disposto sobre as a Atividades da Vida Diária – AVD, de acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEESP, 2006), se referem a um conjunto de atividades que visam o desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, a autonomia e a convivência social do educando com deficiência visual. Essas atividades proporcionam oportunidades educativas no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual. As atividades de hábitos salutare a higiene bucal é de extrema

importância, na aquisição da autonomia de conceitos básicos para a sua orientação e mobilidade como: em cima embaixo, direita, esquerda, proporciona segurança e confiança no entendimento do cuidado corporal e sentidos remanescentes.

A participação da família é fundamental nesse processo, os pais precisam entender as necessidades do seu filho (a) com deficiente visual, comunicando-se com ele, estimulando-o a ter autonomia em sua vida prática. Nota-se a superproteção das famílias nesse processo, e muitas vezes o descaso em proporcionar à criança uma vida autônoma. Muitas famílias procuram a escola para ajuda-las com orientações específicas, outra negligência as dificuldades que seus filhos (as) apresentam.

O segundo episódio discorre sobre o atendimento educacional especializado na alfabetização em braille da criança com Deficiência visual. De acordo com o documento “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão” (BRASIL, 2006) o aprendizado da leitura em braille requer um elevado desenvolvimento das habilidades motoras finas, da flexibilidade dos punhos e agilidade nos dedos. Para que o desenvolvimento na leitura e escrita braille aconteça aspectos relacionados à aquisição de conceitos, discriminação tátil, coordenação motora ampla e fina e motricidade precisam estar bem desenvolvidas.

Figura 4 – Atendimento Educacional Especializado, ensino do sistema Braille



Fonte: acervo pessoal, 2023.

“A cela Braille foi construída em material adaptado. Ana Luiza quando pegou na cela braille já identificou dizendo: - é a cela braille? Pois já havia trabalhado o número 1 anteriormente. Ela é uma criança que aprende com facilidade,

mas tem outras deficiências que influencia em seu aprendizado, ela tem deficiência múltipla sendo visual, intelectual e autismo. Muitas vezes é preciso fazer um esforço grande pra saltar de uma atividade pra outra, por exemplo: em um outro dia ensinei pra ela o número 1, ela aprendeu o número, quando mudei para o número dois ela sempre repetia que o dois era o 1, algumas vezes bolei uma música na hora pra ela pegar o conteúdo. O ensino do braille acaba sendo complexo nessa situação, pois, requer a memorização de vários detalhes da cebra braille na realização da leitura.”

(Diário de campo: 29/05/2023)

Alfabetizar uma criança é entender que, esse processo vai além da leitura e da escrita. Nesse sentido a alfabetização da criança com deficiência visual não se reduz ao ensino do braille, ela precisa explorar a maior quantidade de objetos possíveis, necessita desenvolver a discriminação tátil, auditiva, olfativa e todos os sentidos remanescente. Muitas vezes a equipe escolar, individualiza o a alfabetização da criança com deficiência visual, cobra dos professores especialista o ensino do braille, não entendem as especificidades atreladas a deficiência da criança, suas limitações em decorrência da deficiência e a percepção restrita do ambiente.

Essas formas de mediações estão relacionadas ao desenvolvimento de outros sentidos. Neste caso, faz-se necessário desenvolvê-los, além de aprender um conjunto de habilidades e de esquemas que possibilitem a formação de hábitos e de postura, a locomoção independente, a capacidade de realizar de forma autônoma, as atividades de vida prática, a consciência corporal, a comunicação e apropriação do conhecimento em um contexto impregnado de padrões e referências e experiências visuais (Sá, 2016, p.112).

Outra questão para pensarmos é a falta de acessibilidade no ambiente escolar, nos espaços internos e externos. Nessa escola, por exemplo, a sala de recursos multifuncionais fica abaixo das outras salas, as crianças quando vão para o atendimento precisa se locomover da sala de aula regular passando por uma calçada alta e uma escada, que não possui corrimão e nem piso tátil, a sala do AEE é pequena, não tem local apropriado para realizar as atividades da vida diária, essas atividades são realizadas em outro espaço, não tem banheiros acessível. A sala multifuncional não tem materiais para o ensino da escrita braille, todo material trabalhado com a aluna precisa ser confeccionado, não tem material nem para os outros alunos público alvo da educação especial. Embora, segundo a direção escolar, a escola possui recursos financeiros, não é possível usar, pois, está passando por uma transição de gestão.

Nesse ano houve uma mudança significativa nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial. Um ponto de atenção é o disposto que ressalta o AEE na educação do campo, assim discorre:

Existem evidências de que escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas. Escolas de Assentamento, nos anos iniciais, o AEE será ofertado de forma colaborativa. Nos anos finais, será garantido 02 (duas) aulas de Plano de Estudo e Auto-organização. Os benefícios das atividades colaborativas entre estudantes, professores regentes e professores de AEE, têm sido ressaltados nas escolas da rede estadual, apontando ganhos em termos de acesso ao currículo e aprendizagem. Para o ano de 2023, nossas escolas terão a oportunidade de avançar nos aspectos inclusivos, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes público-alvo, com a distribuição de maior carga horária do Professor de AEE no trabalho colaborativo (ESPÍRITO SANTO, 2023, P.37)

Essa mudança trás uma nova realidade no atendimento educacional especializado na educação do campo, ele passa acontecer no período de aulas do ensino regular e não mais no contraturno. O aluno é retirado de sala de aula no momento de uma disciplina importante que faz parte da pedagogia da alternância que é o plano de estudo, para ser atendido na sala multifuncional, isso engloba vários fatores: a educação inclusiva deixa de acontecer quando o aluno é retirado da sala de aula regular, o ensino no AEE fica negligenciado, pois, não há obrigatoriedade nos termos legais, a sala multifuncional permanece à mercê de recursos financeiros para a disponibilidade de materiais acessíveis no trabalho com os alunos da educação especial, alunos que sente o impacto na rotina acabam tendo rejeição em sair da sala de aula comum para o AEE. O autor citado nesse trabalho ressalta, a educação do campo como um ensino inclusivo, mas o que está posto pende para a invisibilidade dos métodos de ensino próprio da educação do campo dentro das diretrizes e possíveis sucateamento nas salas de recursos multifuncionais do campo.

6.3 PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR A LUZ DAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do campo enquanto modalidade de ensino com suas especificidades metodológicas e pedagógicas surgem como uma proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação para sujeitos do campo e no campo. No primeiro episódio destacamos o tema gerador do 2º trimestre da disciplina de plano de estudos: Equidade Racial: a diferença nos enriquece, o respeito nos une, aconteceu a

motivação da temática com apresentação das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

Figura 5 – Pedagogia da Alternância, o trabalho com Tema Gerador



Fonte: acervo pessoal, 2023.

“A motivação do tema gerador acontece na disciplina de plano de estudo. Os alunos são organizados por seguimentos e a professora faz apresentações com eles, cantam músicas, palavras de ordem entre outras. Ana Luiza participou com a turma, atenta escutando as apresentações, cantando as músicas que eram puxadas pelas professoras, ela ria com as cantigas. É um momento de reflexão importante com os estudantes e a aluna ama participar desses momentos.”

(Diário de campo: 14/06/2023)

O trabalho com o tema gerador é parte de um problema da comunidade, de uma motivação, essa opção pela organização curricular a partir do Tema gerador se desenvolve na reflexão experimentada pelos movimentos sociais, compreendendo a escola como parte de um projeto educativo pautada na parceria entre escola e comunidade.

A proposta do tema gerador partiu da concepção freiriana, traz o tema gerador como formação humana. Propõe uma educação humanizadora que requer cultivar o conhecimento de forma interdisciplinar articulando dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. É a partir dessa perspectiva que

Freire propõe a discussão do Tema Gerador em sua fundamentação dialógica e radicalmente comprometida com a troca de saberes num círculo de cultura e não numa visão elitista, pois:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o q que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987, p.38)

O surgimento desta proposta educacional chamada: pedagogia da alternância, pensada a partir de suas peculiaridades, buscando preservar a identidade do povo camponês, na valorização dos diferentes saberes construídos por identidades diferentes dimensões da teoria e da prática e em tempos distintos. No segundo episódio destacamos a participação da aluna na mística.

Ao refletir sobre o que é mística, Bogo (2012, p.473) no dicionário da educação do campo afirma:

“Mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro.”

É nesse entendimento que consideramos a mística como elemento impulsionador da experiência, pois, parte daquilo que é vivenciado, simbólico e cultural. Faz parte da subjetividade dos indivíduos, a mística é algo arrebatador, que aflora a sensibilidade e com ela pode se trabalhar qualquer temática, é um diferencial muito grande nas nossas escolas de assentamentos, momento que inclui toda a diversidade existente no ambiente escolar.

Figura 6 – Pedagogia da Alternância: a mística



Fonte: acervo pessoal, 2023

“Nos dias 19 a 23 de junho trabalhamos a semana para a defesa e sensibilização do público alvo da educação especial. A aluna Ana Luiza interpretou Dorinha, uma personagem da turma da Mônica com deficiência visual. Usamos o espaço da aula de plano de estudo para a apresentação, da mística. Ana protagonizava a personagem principal, enquanto seus colegas de turma e professora regente faziam os demais personagens, e eu estava como narradora. Todos prestavam atenção em cada movimento, enquanto ao ler a história ficava emocionada em ver a minha Dorinha da vida real sendo visibilizada.”

(Diário de campo: 20/06/2023)

Vemos que a educação do campo é uma modalidade de fato inclusiva, onde as crianças são incluídas no processo de ensino aprendizagem, construindo suas subjetividades a partir da sua realidade. Mas ainda é necessário avançar muito no que diz respeito à acessibilidade, por diversas razões nossas crianças são invisibilizadas, e nessa interface acaba sofrendo silenciamento duas vezes, quando as diretrizes não garante o AEE no contraturno, quando a escola do campo não tem recursos para trabalhar com os alunos com deficiência, quando não tem estrutura física adequada no espaço escolar, quando o aluno mesmo com laudo entra tardiamente no atendimento do AEE por falta de transporte, quando fica um longo período no início do ano sem estudar por falta de profissional de apoio.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao longo desse Trabalho de Conclusão de Curso, na busca de alcançar nosso objetivo geral, a saber: analisar os processos de ensino aprendizagem de uma estudante com deficiência visual em uma escola do campo, e como objetivos específicos: compreender as dinâmicas estabelecidas na sala de aula regular; identificar as estratégias pedagógicas de acessibilidade ao currículo desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional e conhecer o processo de inclusão escolar a luz das especificidades da educação do campo.

Perpassamos pela política nacional de inclusão no Brasil, as modificações que foram acontecendo, as transições dos períodos de integração até a inclusão. O conceito de deficiência visual e suas concepções, metodologias e recursos que envolvem o atendimento educacional especializado para com o público alvo com deficiência visual. A interlocução entre a modalidade de educação campo e educação especial e por fim, trouxemos as análises de dados a partir da pesquisa qualitativa e observação participante. Observamos que, a educação do campo é de fato uma modalidade inclusiva, mas, esse discurso não pode ser usado para invisibilizar outras modalidades, a saber, a educação especial presente no campo, o campo deve ser lugar de potência para esses alunos, assim como os estudos mostram.

Os problemas da educação no Brasil são inúmeros, porém, no meio rural a situação é mais complexa. Embora se tenha avançado nas discursões acerca da educação do campo, do reconhecimento enquanto modalidade de ensino, que trabalhe a realidade dos camponeses e com uma pedagogia própria. Os problemas são incontáveis, principalmente quando incluímos os alunos com deficiência no processo, isso porque a escola não tem se pensado nesses alunos em sua construção, matricula-os e só depois os problemas vão aparecendo, a falta de acessibilidade, de recursos adequados, de diretrizes próprias, de formação docente, e por fim de inclusão. Essa pesquisa deixa lacunas, pois, existem muitos pontos para outras possíveis pesquisas no que diz respeito a inclusão de alunos público alvo da educação especial no campo, a questão da matrícula desses alunos, do transporte, enfim, inúmeros obstáculos.

8 REFERÊNCIAS

ANJOS, C. F. **Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo**. Vitória, 2016.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOGO, A. Mística. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. p. 473-477; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Diário Oficial da União nº 191A, de 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Secretaria de Educação, 1996.

_____. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CEB, de 11 de setembro, 2001.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadãos. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. revisada e atualizada. Brasília: setembro, 2004.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em 18 de maio 2023.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, DF, jan. 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: CEB, de 13 de julho, 2010a.

_____. DECRETO Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, 4 de novembro de 2010b.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Vozes: Petrópolis/RJ, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. *Educar*. n. 31, p. 213-230. Curitiba: Editora UFPR 2008.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, Documento de Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE/ES Nº 5.077/2018 que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 10 abr. 2018.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial do Espírito Santo**, Vitória, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Marta (org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KASSAR, M.C.M. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. *Educar em Revista* (Impresso), v. 41, p. 61-79, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In SILVA, Ainda Maria Monteiro.[et al]. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

MANTOAN, MariaTeresa Eglér. **O Desafio das Diferenças nas escolas**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROSSATO, G., & PRAXEDES, W. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Editora Loyola. 2015.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. São Paulo: MEC/Seesp, 2007.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS**: um estudo sobre a efetivação do direito à Educação. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Grande Dourados, Dourados, 2011.

SILVA, Rodrigues Eline. **Universidade Federal de Minas Gerais faculdade de educação programa de pós-graduação em educação: conhecimento e inclusão social**. Belo Horizonte, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

APÊNDICE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE PARA USO DE DADOS

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ na instituição _____, após ter tomado conhecimento do projeto de pesquisa intitulado provisoriamente como: : **Inclusão escolar de uma estudante com deficiência visual: reflexões a partir do contexto da educação do campo**, que tem como objetivo geral: analisar os processos de ensino aprendizagem de uma estudante com deficiência visual em uma escola do campo, para tanto, necessita coletar as seguintes informações dos sujeitos de pesquisa selecionados para esse estudo: dinâmicas estabelecidas na sala de aula regular, estratégias pedagógicas de acessibilidade ao currículo desenvolvidas na sala de recursos multifuncional e processos de inclusão escolar a luz das especificidades da educação do campo. Tem relação com os objetivos específicos: compreender as dinâmicas estabelecidas na sala de aula regular; identificar as estratégias pedagógicas de acessibilidade ao currículo desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional e conhecer o processo de inclusão escolar a luz das especificidades da educação do campo. **Autorizo** a pesquisadora _____ a terem acesso às informações dos estudantes vinculados a esta instituição para a referida pesquisa.

Esta autorização está sendo concedida desde que as seguintes premissas sejam respeitadas: as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto; os pesquisadores se comprometem a preservar as informações, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes.

Local e data: _____

Assinatura