



EVASÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS: LIMITES E DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*DROPOUT RATE FOR SPECIAL NEEDS
STUDENTS IN RIVER SIDE SCHOOLS:
LIMITATIONS AND CHALLENGES OF
SPECIAL EDUCATION ASSISTANCE.*

Ana Paula Fernandes
Katia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o acesso e a permanência de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em escolas das comunidades ribeirinhas de Belém, no Pará (PA). A pesquisa tem por *locus* escolas vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino em quatro ilhas de Belém (PA); são elas: Combu, Carateua, Mosqueiro e Cotijuba. O aporte teórico é o da Pedagogia Crítica. A análise sobre o acesso às escolas foi realizada a partir das matrículas divulgadas no Censo Escolar, abrangendo o período entre 2007 e 2013, enquanto a análise sobre a permanência foi realizada a partir de entrevistas com professores de salas regulares e de Salas de Recursos Multifuncionais e com coordenadores de escolas municipais ribeirinhas. Os resultados mostram elevado índice de evasão escolar nesse período, o que se justifica, a partir das entrevistas, pela mobilidade das famílias em busca de trabalho e melhores condições de vida e pela incapacidade de oferecer adequado trabalho pedagógico a todos os seus alunos. Se houve avanço na oferta de Atendimento Educacional Especializado, o debate permanece na busca pela qualidade na Educação e na superação das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Especiais. Escolas ribeirinhas. Educação Especial no campo.

Abstract

The aim of this study is to analyze the access and the permanence of pupils with special educational needs in schools of coastal communities of Belem, PA. The locus of the research was schools linked to the city school system in four islands of Belem, PA, which are: Combu, Caratateua, Mosqueiro and Cotijuba. The theoretical framework is that of Critical Pedagogy. The analysis of access to schools was based on enrollment disclosed in the school census, from 2007 to 2013. The analysis of the stay was made from interviews with regular room teachers, multifunctional room features and coordinators of riverside city schools. The results show high dropout rate in this period. Evasion justified in interviews, mobility of families in search of work and living conditions, and the school's failure to provide adequate pedagogical work to all its students. If there has been progress in the greater supply of specialized educational services, the debate remains in the search for quality in education and overcoming social inequalities.

Keywords: Special Educational Needs. Riverside schools. Special Education in the Countryside.

Introdução

Trabalha-se, aqui, com o conceito de Educação do Campo enquanto uma educação emancipatória e libertária, que se torna híbrida aos saberes dos povos do campo. Para Miguel Gonzáles Arroyo (1999, p. 8), somente será possível reverter a falta de políticas educacionais se avançarmos na construção de um debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Assim, é impossível pensar na Educação do Campo sem referir-se aos seus sujeitos concretos, históricos— crianças, jovens e adultos que vivem e se constituem humanos imersos na luta diária pela sobrevivência no campo. Um primeiro desafio que se tem, segundo o autor, é analisar qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção dela está presente nessa oferta. O ideal é que seja educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 1999).

Ao debate sobre a Educação do Campo ainda não se incorporou o direito à educação da pessoa com deficiência que vive no

campo (CAIADO; GONÇALVES 2013, 2014; CAIADO; MELETTI, 2011). Amita Dhanda (2008) destaca que, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela primeira vez na história das pessoas com deficiência, suas organizações representativas e outras instituições da sociedade civil dispõem de um recurso jurídico para cobrar de seus governos a aplicação dos direitos das pessoas com deficiência. Para a autora, a Convenção inova por vários aspectos: (a) ela assinala a mudança da assistência para os direitos; (b) introduz o marco da igualdade, visando a conceder tratamento igualitário e equitativo às pessoas com deficiência; (c) reconhece, com base no princípio feminista, que as pessoas com deficiência podem ter autonomia, mesmo com apoio; (d) foi criada com a participação de organizações de pessoas com deficiência e traz, em seu conteúdo, a exigência de que os países signatários consultem as pessoas com deficiências sobre todas as políticas e leis que as afetem, estimulando a participação e a importância dessas; (e) incorpora o corpo com deficiência como parte da diversidade humana e não como uma tragédia; e (f) dá visibilidade à dupla discriminação à medida que destaca a interface da deficiência com as questões de etnia, idade e gênero. Nesse sentido, a autora sugere que os defensores dos direitos humanos estendam analogicamente as lições da convenção para outros setores além da deficiência.

Denise Meyrelles Jesus (2012, p. 1821) descreve, ainda, ser fundamental ampliarmos, em nosso país, essa rede de discussão, criando zonas de inteligibilidade e de diálogo entre o direito à educação na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. As produções sobre ambas evidenciam, hoje, que a discussão se amplia. Há, no país, grupos de pesquisa que trabalham a temática na Universidade do Estado do Pará, na Universidade Federal de Grande Dourados e na Universidade Federal de São Carlos.¹

¹ Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, na Universidade Estadual do Pará; Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, na Universidade Federal de Grande Dourados; e Dra. Katia Regina Moreno Caiado, na Universidade Federal de São Carlos.

Para este estudo, realizou-se o levantamento de produções no Portal de Teses e Dissertações da Capes com os seguintes descritores: educação no campo na Amazônia; Educação Especial na Amazônia; Educação Especial no campo da Amazônia. Foram encontradas 293 produções de diferentes áreas do conhecimento, assim distribuídas: Educação no Campo na Amazônia (170); Educação (83); Educação em Ciência e Matemática (06); Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (06); Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (05); Psicologia (05); Educação Agrícola (04); Ciência da Informação (03); Ecologia e Manejo de Recursos Naturais (03); Ciências Sociais (02); Geografia (02); Enfermagem (02); Antropologia (02); Arqueologia (02); Administração (02); Engenharia de Produção (02); Desenvolvimento Regional (02); Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (01); Artes Visuais (01); Desenvolvimento Sustentável (01); Comunicação, Cultura e Amazônia (01); Comunicação, Linguagens e Cultura (01); Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – Sensoriamento Remoto (01); Geologia e Geoquímica (01); Saúde Pública (01); Recursos Naturais (01); Educação Ambiental (01); Engenharia Civil (01); Estudos de Linguagem (01); Engenharia Florestal (01); Ecologia (01); Ciências da Linguagem (01); Serviço Social (01); Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (01); História (01); Sociedade e Cultura na Amazônia (01); Direito (01); Controladoria e Contabilidade (01); Urbanismo (01); Ciência Política (01); Planejamento e Políticas Públicas (01); Ciência Ambiental (01); Ensino de Ciências na Amazônia (01); e Ciências da Comunicação (01). Com o eixo Educação Especial no campo (31) foram encontrados: Educação (17); Psicologia (03); Enfermagem (02); Ecologia (02); Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (01); Artes Visuais (01); Comunicação, Linguagem e Cultura (01); Geologia e Química (01); Engenharia Civil (01); e Educação em Ciências e Matemática (01).

Dentre as instituições identificadas, a Universidade Federal do Pará (UFPA) concentra 32, 26% das produções, seguida pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com 22,6% das produções, e a Universidade do Estado do Pará (UEPA), com 16,13% das produções. Parte das produções encontradas na UFPA foram orientadas pelo professor e pesquisador Salomão Mufarrej Hage, atuante em pesquisas sobre Educação do Campo na Amazônia. Sobre as produções, a maior concentração está na Educação, com 54,84%, seguida por 9,66% na Psicologia.

A maioria das produções são em nível de mestrado e apenas 16,09%, em nível de doutorado, sendo que apenas uma delas foi identificada em universidades da região amazônica. As demais, embora retratem a região amazônica, foram defendidas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Estadual Paulista (UNESP). A pouca produção em nível de doutorado é reflexo da pouca oferta deste nos Programas de Pós Graduação na região Norte.

Durante a busca pelas produções no banco de dados, não delimitamos um período; assim, a primeira produção data de 1996 e a última, de 2012, não havendo produção alguma com os descritores utilizados no período anterior a 1996 e entre 2000 e 2004.

As produções identificadas utilizaram mais de um procedimento de pesquisa e, destes, 54,84% (o equivalente a dezessete pesquisas) registraram a abordagem qualitativa. Catorze produções (45,16%) não identificaram a abordagem.

Na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, destaca-se a produção em artigos de Ana Paula C. S. Fernandes (2012a), que objetivou identificar e analisar as classes multisseriadas no Ensino Fundamental e sua composição no Estado do Pará. Os resultados evidenciaram a redução de matrículas nas classes especiais e aumento de matrículas dos alunos com Necessidades

Educacionais Especiais (NEE) em classes multisseriadas em escolas do campo. Fernandes (2012b) objetivou, também, identificar e verificar a população da Educação Especial em escolas do campo no Pará e nas comunidades ribeirinhas de Belém. Os resultados evidenciam uma redução no número de alunos com deficiência nas escolas das comunidades ribeirinhas. Em outro artigo, de 2014, intitulado “O Trabalho Docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense”, os resultados do estudo mostram a falta de formação específica dos professores para atuarem com os alunos público-alvo da Educação Especial em classes multisseriadas nas comunidades ribeirinhas. Ainda em 2014, problematizou no artigo “A Acessibilidade nos Transportes: a realidade das comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense”, o transporte fluvial e evidenciou que se apresentam sem condições para atender as necessidades das pessoas com deficiência, e, que também são ribeirinhos. Por fim, em 2013, a autora realiza um estudo sobre o mapeamento das deficiências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de alunos matriculados no campo, no Estado do Pará, no período entre 2008 e 2010, intitulado “A Educação de Jovens e Adultos com Deficiência na Amazônia Paraense”.

A partir disso, questiona-se: como garantir a escolarização aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais que estudam em comunidades ribeirinhas? Como superar a evasão? Como operacionalizar as atividades e ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) frente à evasão?

Percurso metodológico

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com professores e coordenadores de escolas municipais ribeirinhas. Essa escolha se deu por compreendermos que, na entrevista, é possível “recolher dados descritivos na linguagem do

próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

O roteiro elaborado foi inspirado no instrumento utilizado por Ivanilde Apoluceno Oliveira (2011): foram elencadas informações pessoais e profissionais e outras, referentes à estrutura física da escola, à organização do ensino, à Sala de Recursos Multifuncionais, à prática docente e à formação continuada. Consideramos, com isso, ter a abrangência e a singularidade necessária às informações que subsidiaram esta pesquisa. Utilizou-se, também, levantamento bibliográfico e observação *in loco*, registrada em caderno de campo.

As escolas pesquisadas estão localizadas nas ilhas de Belém, capital do Pará também conhecida como Amazônia Paraense. A cidade de Belém possui área territorial de 1.059.406 km², densidade demográfica de 1.315.26 e, de acordo com o censo do IBGE (2010), população de aproximadamente 1.393.399 habitantes, com população estimada, em 2013, de 1.425.923. O município de Belém tem, como população residente e alfabetizada, 1.220.693 pessoas. As ilhas pesquisadas são: Combu, Cotijuba, Caratateua e Mosqueiro.

A população das ilhas, os ribeirinhos, integra a educação do campo. A condição das ilhas em Belém chama atenção por muitos aspectos: condição característica da região Norte, o acesso a elas se dá pelos rios, e as pessoas que ali moram viabilizam sua vida prioritariamente pelas águas dos rios, utilizando conduções próprias para pequenos percursos – as chamadas rabetas e os casquinhos (pequenas embarcações feitas de tronco de árvores, que são polidas e trabalhadas para transporte familiar, o primeiro à motor e o segundo utiliza apenas o remo para deslocamento).

Quanto aos sujeitos, foram entrevistados quatro coordenadores pedagógicos, quatro professoras de Sala de Recursos Multifuncionais e cinco professores de classe comum, perfazendo um total de treze sujeitos entrevistados.

Resultados e discussão

No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, para os pais e para o sistema educacional. Segundo dados oficiais, de cem alunos que ingressam na escola na 1ª série, apenas cinco concluem o Ensino Fundamental, ou seja, apenas cinco alunos concluem a 8ª série (IBGE, 2010). A situação tende a ser mais delicada quando nos referimos aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Meletti (2014), ao analisar a defasagem idade-série nas matrículas de alunos com NEE no Ensino Fundamental, afirma que os dados mostram a precariedade da permanência e da inserção desse aluno em processos efetivos de escolarização.

Ao questionarmos os entrevistados sobre a evasão, estes elencaram os motivos que afastam os alunos da escola nestas ilhas:

Mudança de endereço

A Profª Carla (Sala Comum – Mosqueiro – Escola 1) destaca que os alunos evadem quando mudam de endereço, o que é confirmado por outros entrevistados: “há evasão, de modo geral, quando há mudança de residência” (informação verbal). Em Mosqueiro, por exemplo, há uma grande rotatividade de famílias em busca de melhores condições.

Não recebimento do benefício, incapacidade financeira e ausência na escola

A Profª Meire (SRM² – Mosqueiro – Escola 4) evidencia a questão do benefício, uma vez que, pela ausência deste, os pais não conseguem arcar com as despesas de transporte e outros, não conseguindo viabilizar o acesso às escolas para o AEE no contraturno:

A evasão acontece não é nem [do] AEE, [mas] evasão da escola, porque faltam demais, porque não recebem benefício

² Salas de Recursos Multifuncionais

e acabam tendo dificuldade em pagar, principalmente aqui em Mosqueiro, que o povo é muito carente, não conseguem pagar o transporte. Tem que vir pra escola todo dia, então o pai acaba não levando o filho pra escola e a gente acaba perdendo esse aluno por falta, vai ser reprovado sem frequência. A maior causa é ausência na escola, mesmo. (Profª Meire / SRM Mosqueiro – Escola 4) (informação verbal).

Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado, o Decreto n.º 7.611, em seu art. 8º, apresenta:

O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular *poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino* ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14 (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Reforçando a proposta, o Art. 5º da Resolução n.º 4/2009 descreve que o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola *ou* em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Para atender a esse requisito, é necessária uma revisão da disponibilidade do transporte escolar, que até o momento não é oferecido aos alunos que frequentam o AEE em seu contraturno, exigindo, assim, que os pais o viabilizem, o que se apresenta com um dos motivos para ausência.

O governo federal disponibilizou, em 2011, o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência** – Viver sem Limites, o qual apresenta os benefícios e as assistências disponíveis às pessoas com deficiência. Dentre as divulgações desse Plano, está o Programa BPC na Escola que é uma ação interministerial que envolve o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde

(MS), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Esse programa está voltado às crianças e adolescentes (0 a 18 anos) com deficiência que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Os dados mostram que mais de 139 mil crianças e adolescentes estão fora da escola; com isso, o programa visa a manutenção do benefício e a superação das barreiras que impedem as condições de acesso e de permanência na escola (CAIADO et al, 2014).

Para o recebimento do benefício, é necessário que o aluno esteja cadastrado no Cadastro Único (CadÚnico) e que o município tenha aderido ao programa, informação esta que pode ser obtida na Secretaria de Educação ou na Secretaria Municipal de Assistência Social. Por isso, é possível que alguns alunos recebam e outros não, como relatado pela Prof^a Meire (SRM – Mosqueiro – Escola 4). A Prof^a Joelma (SRM – Cotijuba) revela outras situações:

O Israel recebe o auxílio, [enquanto] a Leide tem um grave problema, [pois] alguém fez a mãe assinar um documento abrindo mão. A escola está fazendo essa ponte, mas a mãe tem se negado a receber orientação da assistente social. (Prof^a Joelma / SRM-Cotijuba) (informação verbal).

A escola contribui com orientações aos pais e responsáveis, embora atualmente esse contato esteja restrito à SRM, como informado por Prof^a Maria (SRM – Caratateua):

Nem todos. Alguns a gente orienta, a assistente social vê se é caso que tem direito e encaminha. A gente dá toda a orientação. Alguns já recebem, já conseguiram o benefício. Para o CRAS a gente encaminha, sempre que é necessário a gente faz o encaminhamento via assistente social. Ela verifica e manda. Mas não frequenta muito o CRAS, só [para alguns] poucos casos. (Prof^a Maria / SRM-Caratateua) (informação verbal).

Até para os que necessitam de laudo médico a professora da SRM tem se disponibilizado e viabilizado o acesso:

[Para o] posto de saúde em si, eu mando geralmente um relatório para a mãe levar para o médico, que ela me diz que não vai saber explicar. O médico faz encaminhar para onde a gente pede. Ele olha lá, para tal lugar e encaminha. A gente não pode porque a instituição geralmente diz logo que é saúde, só aceita se vir encaminhado do posto. Não aceita encaminhamento da escola. (Prof^a Maria / SRM-Caratateua) (informação verbal).

A Prof^a Luzia (SRM – Mosqueiro – Escola 1/Escola 2) destaca que um dos motivos dos pais não receberem o auxílio é porque não possuem laudo, e outros, apesar de receberem o auxílio, continuam cobrando da escola recursos financeiros, mesmo que o papel da escola seja o de orientar a busca de auxílio e não a distribuição de dinheiro para as necessidades dos educandos.

Muitos recebem, outros não, porque não têm laudo. Como vai receber? Alguns a gente percebe que está bem asseado, bem vestido, tem seu material, mas outros... Por exemplo, tem mãe que recebe, vem para o AEE e quer que a gente dê o dinheiro do ônibus. Hoje eu chamei a atenção das duas [professoras] porque eu vi a mãe pedir pra uma prof^a. de SRM. Chamei e disse para professora não fazer mais isso. Eu tinha marcado com essa mãe para eu continuar a avaliação do filho dela na segunda-feira, eu tive um problema e tive que ir lá para o Angelus, fui fazer a avaliação dos alunos. Quando cheguei lá, a mãe tinha vindo para cá e tinha esquecido de desmarcar, e a prof^a. também esqueceu de desmarcar, e quando ela foi daqui ela disse para outra professora que ela só ia [embora] daqui quando a professora desse o dinheiro. A mãe recebe benefício e o menino recebe Bolsa Escola, então não tem porquê. A gente pode até dar, mas tem situações. Nós tivemos situações aqui que realmente são situações de risco, situações de pobreza, de pessoas que

precisam de uma orientação, é outra situação. (Prof^a Luzia / SRM-Mosqueiro – Escola 1/Escola 2) (informação verbal).

Desde o início da República, o governo brasileiro circunda o assistencialismo, porém, antes não era nominado como tal, mas sim com ações comprovadas por meio de instituições filantrópicas. Na perspectiva legal, hoje, o assistencialismo se relaciona ao direito e não mais à caridade ou à benevolência, porém ainda paira no imaginário de alguns, que quem os recebe é necessitado ao extremo, é miserável, sem condição ou sem perspectiva.

Desnutrição e adoecimento

A condição financeira da população ribeirinha é, no geral, bem baixa, e a merenda escolar, para muitos alunos, é a melhor refeição do dia. Essa situação é revelada pela Prof^a Ana (Sala comum – Cotijuba), que relaciona-a à desestruturação social e à ausência de gestão nas ilhas.

A Prof^a Ana (sala comum – Cotijuba) informa que um aluno costuma faltar, pois adocece muito: “Acho ele meio desnutrido. Ele chega na escola, come bastante, todo mundo fica admirado. Ele toma três copos de mingau e, se for comida, ele quer comer três pratos de comida” (informação verbal).

Assim, a situação das ilhas é preocupante, mesmo com os programas governamentais nacionais de combate à fome e de melhoria nas condições de vida.

Ausência da participação dos pais

É relevante a participação da família no acompanhamento e apoio aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Além de ser um imperativo legal, por constar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996), que é dever da escola, da família e do Estado a escolarização do aluno,

esse é um imperativo moral para a dignidade da pessoa com NEE, além de sua valorização. Então, a não participação dos pais é um boicote à promoção da autonomia e da cidadania do aluno com Necessidades Educacionais Especiais, como salienta Prof^a Maria (SRM – Caratateua): “assim, evasão, abandono do AEE, como falei, tem. Mas são crianças, é por conta dos pais. Não vão para o atendimento. São poucos os casos que saem da escola. O pai ou a mãe que não levam” (informação verbal).

Para Sílvio Manoug *Kaloustian* (1988), a família desempenha um papel fundamental na educação formal e informal, pois é em seu espaço que são adquiridos os valores éticos e humanitários e se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e que são observados valores culturais. Gilberta S. de M. Jannuzzi (1985) ressalta ainda que é fundamental que o trabalho para superar o preconceito e a discriminação inicie dentro da família e de forma mais ampliada possível, não devendo se reduzir apenas à figura materna, como tradicionalmente acontece.

Incapacidade da escola de trabalhar a pessoa com Necessidades Educacionais Especiais

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço, na escola, onde são trabalhadas as competências e habilidades do aluno com Necessidades Educacionais Especiais no AEE. Seu trabalho deve ser estendido à sala de aula comum, não havendo justificativa legal para a ruptura entre ambas e para justificativas como a apresentada por Prof^a Luzia (SRM – Mosqueiro – Escola 1/ Escola 2):

Tem porque a escola não consegue trabalhar a deficiência e os alunos se evadem. Às vezes, o aluno evade primeiro da escola depois do AEE. Tem mães que querem que os alunos fiquem só no AEE, que não querem que vá pra escola, mas aí não pode, porque um tá vinculado ao outro. A evasão ocorre

por motivos diversos: falta de dinheiro pra condução, por que as crianças ficam “de lado”. Isso não acontece, normalmente, de 1ª a 4ª série (CI e CII), normalmente acontece no CIII (Ciclo III) e CIV (Ciclo IV), anos finais do Ensino Fundamental. A gente ainda não conseguiu que essas crianças sejam vistas, sejam respeitadas na sala (informação verbal).

Refletindo o apresentado pela Profª Luzia, destacamos a ênfase dada por Cunha (1989) à responsabilização da criança pelo seu fracasso na escola, o que tem como base o pensamento educacional da doutrina liberal, a qual fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade de classes e tenta fazer com que as pessoas acreditem que o único responsável “pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social” (CUNHA, 1989, p. 1).

A Profª Tereza (Sala Comum – Mosqueiro – Escola 3) foi a única entrevistada que ressalta não haver evasão, enfatizando: “aqui na escola não tem evasão. Eles continuam” (informação verbal). Esse seria o ideal de escola, realmente propiciando o acesso e a permanência do aluno com e sem Necessidades Educacionais Especiais, apresentando-se como um local de convívio e respeito à diversidade e à diferença.

Fernandes (2011) relata que as desigualdades nas trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio universalistas, têm em lidar com a diversidade de identidades, a qual pode ser encontrada nos sistemas de ensino latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes. Assim, a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres, de grupos étnicos distintos, e, neste caso, de pessoas com deficiência, anteriormente excluídos das escolas, deveria produzir maior igualdade de oportunidades. Entretanto, as crianças vão à escola, mas essa passagem nem sempre abre reais possibilidades de participação social ou de acesso à cidadania, porque práticas veladas de preconceitos e de exclusão ainda transitam e se propagam no local.

A evasão é assunto conhecido das coordenações escolares e é o que está registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma das escolas pesquisadas. A escola Ana Barreau (SEMEC, 2008) estabelece que cada ano letivo corresponde à carga horária de 800 horas, cumpridas em 200 dias e organizadas em 40 horas semanais. O PPP dessa escola ainda ressalta que busca envolvimento *intra* e *extra* escolar, referindo-se à diagnose³, ao resultado obtido nas análises, de fatores como evasão, repetência e problemas de ensino-aprendizagem, leitura e escrita dos alunos, pois o Projeto Político Pedagógico da escola tem como perspectiva atender e criar estratégias para amenizar as problemáticas apresentadas. Situação semelhante é comentada por professores de outras escolas das distintas ilhas.

A proposta curricular do município também foi modificada, a fim de superar a evasão, como apresenta Tânia Regina Lobato dos Santos (1998), que descreve que, nos anos 1993 a 1996, apresenta-se o ciclo como proposta curricular adotada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) para superar a reprovação e a evasão, substituindo o sistema seriado pelo de ciclos básicos, com duração de dois anos. No período de 1997 a 2004, foi utilizado o ciclo em outra perspectiva, reformulado em decorrência do PPP da Escola Cabana, devidamente registrado nos cadernos que tratam das conferências e fóruns de educação municipal.

Considerações finais

Neste estudo, identificamos que o movimento pela inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais ainda é inexpressivo na Educação do Campo. A luta pelo direito à escolarização das pessoas com deficiência que vivem no campo se coloca no acesso, na permanência e na apropriação de conhecimentos para participação social, ou seja, na construção de uma escola democrática e

³ Expressão apresentada no PPP da Escola Ana Barreau

de qualidade. Porém, ao estudarmos o contexto social em que estão inseridas as escolas frequentadas pelos povos ribeirinhos, reafirma-se a relação de disparidade entre escola e sociedade, uma vez que a desigualdade social se reproduz nas desigualdades escolares.

A luta pela terra e por condições de vida dignas no campo permanece um desafio atual, pois é uma das causas do alarmante número de escolas do campo fechadas no país nos últimos anos; é alarmante, também, o silêncio dos pesquisadores na área da Educação Especial sobre a vida e a escolarização de pessoas e alunos com deficiência que vivem no campo. No entanto, os dados oficiais do censo demográfico e do censo escolar mostram que há pessoas com deficiência que vivem no campo e que estudam, cabendo aos movimentos sociais, aos professores e aos pesquisadores compromissados com a dignidade da vida e do direito à escola construir uma agenda de trabalho que considere a Educação Especial no campo.

Referências

ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**, nº1 (pp. 7-9). Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: fev. 2013.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Brasília, 2011.

_____. **Decreto n.º 7.612, de 2011**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

_____; CAIADO, Katia Regina Moreno2013GONCALVES, T. G. G. L. Educação Especial em escolas do campo: análise de um município do Estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, p. 179-193, 2013.

_____; GONÇALVES, T.G.G.L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá,2014.

_____. et al. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 241-261, 2014.

CUNHA, L. A.. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 11. ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, ano 5, nº 8, pp. 42-59, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452008000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 abr. 2013.

JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1985.

KALOUSTIAN, S. M. (org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

FERNANDES, A. P. C.S. Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

_____. A Educação de Jovens e Adultos com Deficiência na Amazônia Paraense. **Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v. 16, p.01 - 26, 2013.

_____. O Trabalho Docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense. In: Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. 1 ed. Porto - PT: **CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas**, 2014, v. III, p. 4400-4413.

_____; FERNANDES, A. S.. A Acessibilidade nos Transportes: a realidade das comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014, São Carlos. VI CBEE e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 2014. v.1. p. 29429. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: Editora galoá.

_____. Classes Multisseriadas: Educação Especial e a Educação do Campo na Amazônia Paraense. In: SIFEDOC - I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, 2012, Pelotas, RS. **I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas, RS: 2012a. v. 01. p. 01-12.

_____. A Escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense. In: V CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012, São Carlos, SP. **V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos**

Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos: Editora Cubo, 2012b. v. 01. p. 01-10.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 de Agosto de 2013.

JESUS, D. M. Tecendo interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo: o cenário do Espírito Santo. In: **XVI ENDIPE**Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade (pp. 001820 - 001829). Campinas: UNICAMP, 2012.

MELETTI, S.M.F.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014.

OLIVEIRA, I. A.; FRANÇA, M. do P. S.; SANTOS, T. R. (org). **Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia:** singularidade, diversidade e heterogeneidade. Belém, PA: EDUEPA, 2011, v. I e II.

SANTOS, T. R. L. dos. **Formação contínua dos profissionais do ensino:** A experiência do Instituto dos Educadores de Belém (ISE-BE). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 1998.

SEMEC. **Projeto Político Pedagógico Escola Ana Barreau de 2008.** Disponível em:<<http://escolaabm.blogspot.com.br/2009/11/projeto-politico-pedagogico.html>>. Acesso em: junho de 2013.

Sobre as autoras

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes é doutora no Programa de Pós Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e mestre em Educação pela

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente, é professora na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Amazônia (GEPEEAm). E-mail: docenteapf@gmail.com

Katia Regina Moreno Caiado possui graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: caiado.katia@gmail.com