

La escolarización de estudiantes públicos específico de la Educación Especial en la Educación del Campo en el municipio de Boa Vista/RR

Edineide Rodrigues dos Santos¹, Maria Edith Romano Siems²

¹ Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR. Secretaria Estadual de Educação. Avenida Presidente Castelo Branco, 668, Bairro Calungá. Boa Vista - RR. Brasil. ² Universidade Federal de Roraima - UFRR. Autor para correspondência/Author for correspondence: edith.romano@ufr.br

RESUMEN. Este artículo presenta los resultados de una investigación que tiene como objetivo comprender el proceso de escolarización de los estudiantes de Educación Especial en las escuelas públicas de educación primaria y secundaria de la ciudad de Boa Vista. Desarrollada en el contexto de una maestría en educación, la investigación toma el materialismo histórico-dialéctico como un enfoque teórico-metodológico a la luz de la pedagogía histórico-crítica. El procedimiento metodológico incluyó releer los datos generados en base a observaciones, investigaciones documentales y entrevistas. Se realizaron entrevistas con 15 maestros que trabajaron con estudiantes de Educación Especial en dos escuelas de Educación del Campo en el municipio de Boa Vista. Los resultados apuntan a la falta de accesibilidad arquitectónica, urbanística, de comunicación y de transporte, que el Servicio Educativo Especializado proporcionado no se ofrecía de acuerdo con la legislación; que las Salas de Recursos Multifuncionales no eran adecuadas para el Atendimento Educativo Especializado y que la mayoría de los maestros no tenían capacitación en el área de Educación Especial, en contra de lo prescrito en la legislación vigente. La encuesta también reveló que la mayoría de los docentes querían capacitación en el área de Educación Especial, debido a condiciones de trabajo decentes, para proporcionar a los estudiantes la apropiación del conocimiento.

Palabras clave: Educación Especial, Servicio Educativo Especializado, Formación de profesores, Educación del Campo, Pedagogía histórico-crítica.

The schooling of students targeted to Special Education in Rural Education in the city of Boa Vista/RR

ABSTRACT. This article presents results of a research that aims to understand the schooling process, specifically for Special Education students in state rural schools for elementary and secondary schools located in the city of Boa Vista. Developed in the context of a master's degree in education, the research takes historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological approach in the light of historical-critical pedagogy. The methodological procedure included re-reading the data generated based on observation, documentary research and interviews. Interviews were conducted with 15 teachers who worked with Special Education students in two rural schools in the municipality of Boa Vista. The results point out the lack of architectural, urbanistic, communication and transportation accessibility, that the Specialized Educational Service provided was not offered in accordance with legislation; that the Multifunctional Resource Rooms were not suitable for Specialized Educational Assistance and that most teachers had no training in the area of Special Education, contrary to what is prescribed in the current legislation. The survey also revealed that the majority of teachers longed for training in the area of Special Education and for decent working conditions, so that they could provide students with the appropriate knowledge.

Keywords: Special Education, Specialized Educational Service, Teacher training, Rural Education, Historical-Critical Pedagogy.

A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Boa Vista/RR

RESUMO. O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que objetiva compreender o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista. Desenvolvida no contexto de um mestrado em educação, a pesquisa toma como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético à luz da pedagogia histórico-crítica. O procedimento metodológico contemplou a releitura dos dados gerados com base em observação, pesquisa documental e entrevistas. Realizaram-se entrevistas com 15 professores que atuavam com o público-alvo da Educação Especial em duas escolas de Educação do Campo no município de Boa Vista. Os resultados apontam: para a inexistência de acessibilidade arquitetônica, urbanística, de comunicação e de transporte; que o Atendimento Educacional Especializado realizado não era ofertado em conformidade com a legislação; que as Salas de Recursos Multifuncionais não se mostravam adequadas para o Atendimento Educacional Especializado e que a maioria dos professores não tinha formação na área de Educação Especial, contrariando o preconizado na legislação vigente. A pesquisa também revelou que a maioria dos professores almejava por formação na área de Educação Especial, por condições dignas de trabalho, para assim propiciarem aos estudantes a apropriação do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Formação de Professores, Educação do Campo, Pedagogia Histórico-Crítica.

Introducción

La Educación Especial y la Educación Rural presentaron, a lo largo de su trayectoria, una historia de exclusión y discriminación. En Educación Especial, el público específico a veces se devalúa, especialmente aquellos con discapacidades, ya que existe "... incredulidad en sus posibilidades de desarrollo ...", ya que se les considera incapaces de aprender, de vivir en sociedad (Jannuzzi, 2004, p. 17).

Con respecto a la Educación del Campoⁱ, entendemos que este sería el que se lleva a cabo "considerando la construcción de una escuela que esté vinculada política y pedagógicamente a la historia, la cultura y las causas sociales y humanas de los sujetos del campo, y no un mero apéndice del pensamiento escolar en la ciudad", como resaltaron Kolling, Derioli y Caldart (2002, p. 13), entendiendo que este es un proceso en construcción y que, en muchos casos, en escuelas ubicadas en regiones rurales y que atienden a los hijos de trabajadores rurales, todavía están en forma más cerca de lo que existe en las escuelas de la ciudad, que los parámetros que efectivamente lo convertirían en Escuela de Campo.

Leite (1999) señala que los sujetos del campo están, en muchos casos, etiquetados como individuos incapaces,

que no necesitan estudios, es decir, personas destinadas solo al trabajo manual, quienes, en la comprensión del sentido común, no requerirían un proceso de capacitación con mayor profundidad.

La Resolución 4, del 2 de octubre de 2009 (Brasil, 2009), en su artículo 4, considera el público específico de Educación Especial: "estudiantes con discapacidades, trastornos del desarrollo global, altas habilidades/superdotados".

El estudio parte de las siguientes preguntas que surgieron en contacto con la realidad de dos escuelas en la zona rural: "Las escuelas estatales de Educación de Campo en el municipio de Boa Vista tienen accesibilidad para permitir el acceso, la permanencia y el aprendizaje del público específico de la Educación Especial? ¿Hay servicios de Atendimento Educativo Especializado (AEE) en estas escuelas? Si es así, ¿cómo se lleva a cabo? ¿Los maestros tienen cursos, capacitación en el área de Educación Especial para cumplir con el público específico?".

Entendemos la accesibilidad en su sentido amplio, en el que las posibilidades y condiciones no se limitan a la posibilidad de acceso en forma de inscripción en instituciones. La accesibilidad se refiere a las condiciones más amplias que consideran la adecuación arquitectónica, la oferta de transporte y mobiliario; y

también el acceso de los estudiantes a la comunicación y la apropiación del conocimiento y el aprendizaje en sus diversas dimensiones. En esta perspectiva, hemos adoptado en este estudio la definición de accesibilidad expresada en la Ley 13.146 del 6 de julio de 2015 (Brasil, 2015), también conocida como la Ley Brasileña para la Inclusión de Personas con Deficiencia o el Estado de las Personas con Discapacidad.

Desarrollamos, entonces, este estudio con el objetivo de comprender las condiciones de escolarización del público específico de Educación Especial en las escuelas primarias y secundarias estatales de la Educación del Campo en el municipio de Boa Vista, en relación con aspectos como la accesibilidad escolar, el tipo de AEE ofrecido a los estudiantes y la capacitación de maestros de dos escuelas de Educación del Campo en el municipio de Boa Vista.

Partimos del marco teórico-metodológico de la pedagogía histórico-crítica, que, basado en el materialismo histórico dialéctico, entiende el acceso al conocimiento escolar como un derecho fundamental de todos los estudiantes.

Educación Especial en Brasil y Roraima

Comprender el contexto histórico de la Educación Especial como una

modalidad educativa insertada en la educación general es extremadamente relevante. Estamos de acuerdo con Jannuzzi (2004, p. 02), cuando destaca la necesidad de comprender algunas propuestas sobre Educación Especial en educación regular, destacando que "el diálogo con el pasado no implica que el explique completamente el presente, no supongamos que enseña cómo debería haber sido. Nos muestra lo que era ... nos permite entender que los eventos no suceden de manera arbitraria, pero existe una relación entre ellos. Además, volviendo al pasado, será posible, quizás, aclarar el presente en cuanto al viejo que persiste en él".

En este contexto, comprender el pasado nos muestra cómo ocurrieron ciertos procesos en el área de Educación Especial y la razón por la cual algunos permanecen en los días actuales. Por lo tanto, aquí se presentó una breve discusión sobre Educación Especial en Brasil y Roraima, por lo que se utilizaron los estudios de Jannuzzi (2004), Mazzotta (2003), Siems (2016).

Jannuzzi (2004) señala que, hasta la década de 1930, la educación de las personas caracterizadas como el público específico de la Educación Especial, se centraba en la discapacidad y que la sociedad no creía en las posibilidades de

desarrollo de estas personas. Ley n°. 13.146, define que la persona discapacitada es:

... uno que tiene un impedimento físico, mental, intelectual o sensorial a largo plazo que, en interacción con una o más barreras, puede obstruir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con otras personas (Brasil, 2015).

Mazzota (2003) afirma que el servicio fue proporcionado por instituciones especializadas, que fueron consideradas, a lo largo de su proceso histórico, como "iniciativas aisladas". Él enfatiza que, desde el período de 1854, ha habido iniciativas oficiales y privadas destinadas a proporcionar asistencia en las áreas de discapacidad visual, auditiva, física e intelectual, la mayoría de las cuales son iniciativas puntuales con poco alcance en la educación general. Y, de esta manera, los servicios dirigidos a personas con discapacidad, en términos de asistencia o atención médica, se segregan del sistema educativo general.

La Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de Educación Inclusiva enfatiza que "la enseñanza debe ... garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes ... destacando también ... la formación de docentes para servicios educativos especializados y otros profesionales de la educación para la inclusión escolar ...".

(Brasil, 2008). El artículo 1 del Decreto Federal 7.611, de 2011 (Brasil, 2011), establece la garantía de un sistema inclusivo, no a la exclusión por discapacidad, adaptaciones según las necesidades de los estudiantes, entre otros. En este contexto, la responsabilidad del Estado por el proceso de escolarización del público específico de Educación Especial es clara.

En el contexto de Roraima, Siems (2016) afirma que, históricamente, la escolarización del público específico de Educación Especial tiene diferencias expresivas en relación con los otros estados brasileños, considerando a la característica peculiar de tener su inicio dentro del sistema educativo y no como una acción, asistencia sanitaria o social en escuelas públicas. Esto contrasta directamente con el efecto en el resto de Brasil, en el que las primeras visitas tuvieron lugar en hospitales o instituciones de asilo (Aranha, 1995) o en instituciones privadas aisladas, asistentes, centradas en educación especializada y segregada (Jannuzzi, 2004 & Mazzotta, 2003).

Actualmente, el Estado de Roraima tiene la Ley n. 1,008, del 3 de septiembre de 2015 (Roraima, 2015), que aprobó el Plan de Educación del Estado 2014/2024, y con la Resolución del Consejo de Educación del Estado de Roraima n. 7, del

14 de abril de 2009 (Roraima, 2009), que aportan estrategias y pautas para la Educación Especial en el Sistema de Educación del Estado de Roraima.

Cumplir con un estándar que brinde educación de calidad para todas las personas, según lo determinado legalmente, es un desafío para el sistema educativo en general y se agrava cuando se trata de Educación del Campo, otra modalidad también delimitada por aspectos específicos de limitación y exclusión.

Educación Especial en el contexto de la Educación del Campo

La Educación Especial y la Educación del Campo tienen una historia similar de exclusión y discriminación a lo largo de su trayectoria. Es un viaje que buscamos entender aquí a partir del análisis de la producción académica en el área.

La Educación del Campo se llamaba Educación del Campo, y hoy los sujetos sociales del Movimiento Nacional de Educación del Campo la definen como Educación del Campo y enfatizan:

Decidimos usar el campo de expresión y ya no el ambiente rural habitual, para incluir en el proceso ... una reflexión sobre el significado actual del trabajo campesino y las luchas sociales y culturales que hoy intentan garantizar la supervivencia de este trabajo (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2004, p. 25).

También según los autores citados (2004, p. 27), el propósito de la conferencia "... es concebir una educación básica en el campo, teniendo en cuenta sus diferencias históricas y culturales ...". Y enfatizan:

... No es suficiente tener escuelas "en" el campo, queremos ayudar a construir escuelas "en" el campo, es decir, escuelas con un proyecto político y pedagógico vinculado a las causas, desafíos, sueños, historia y cultura de las personas trabajadoras del campo (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2004, p. 27).

Por lo tanto, es importante enfatizar que las personas que viven y estudian en el campo también tienen derecho a la escolarización. En esta perspectiva, entendemos que la Educación del Campo es aquella mediada en base a la realidad social de la escuela, los maestros y los estudiantes que viven, estudian y trabajan allí.

Es en este contexto que la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva aclara:

La interfaz de la educación especial en la educación indígena, rural y quilombola debe garantizar que los recursos, servicios y asistencia educativa especializada estén presentes en los proyectos pedagógicos construidos en base a las diferencias socioculturales de estos grupos (Brasil, 2008).

Con este entendimiento, se buscaron trabajos en la interfaz de Educación Especial en el contexto de la Educación del Campo: en el Banco de Tesis CAPES; en la página virtual de actas de las reuniones de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd); en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones; en la Revista Brasileña de Educación Especial, de la Asociación Brasileña de Investigadores en Educación Especial (ABPEE); y en la Revista de Educación Especial de la Universidad de Santa María. El período comprendido entre 2011 y 2018 se definió para la selección de obras relacionadas con el tema.

En vista de la investigación, aquí hay algunos trabajos centrados en la interfaz de Educación Especial en Educación del Campo de 2011 a 2018, entre los que se pueden citar: Marcoccia (2011), Caiado y Meletti (2011), Souza (2012), Sá y Bruno (2012), Gonçalves (2014), Palma (2016), Nozu y Bruno (2017), Palma y Carneiro (2018). Para este artículo nos centramos en los estudios de Marcoccia (2011) y Palma (2016), porque sus estudios presentan realidades cercanas a las condiciones de nuestro campo de investigación.

La disertación de Marcoccia (2011) mostró que los estudiantes de Educación Especial no estaban disfrutando del

derecho a la educación, considerando la ausencia de transporte escolar, infraestructura escolar, la falta de materiales didácticos, la frágil formación de los maestros y la ausencia de un maestro capacitado. Palma (2016) afirmó que las escuelas encuestadas no tenían las condiciones adecuadas para la realización del AEE.

En vista de los estudios encontrados en la producción académica, se observó que la Educación Especial en el contexto de la Educación del Campo presenta realidades sociales marcadas por la exclusión, negligencia, y el olvido frente a su público específico. Y esto no es diferente en el Estado de Roraima, específicamente en el municipio de Boa Vista. Es lo que veremos en los resultados de este trabajo.

Fundamentos teórico-metodológicos

Este artículo presenta un extracto de una investigación producida en el contexto de un estudio de posgrado estricto sensu, cuyo objetivo era comprender el proceso de escolarización del público específico de Educación Especial en las escuelas primarias y secundarias estatales de Educación del Campo en el municipio de Boa Vista.

La investigación tuvo como perspectiva teórico-metodológica el

materialismo histórico-dialéctico, bajo el enfoque de la pedagogía histórico-crítica que, según Saviani (2012, p. 120), aborda "una dialéctica histórica expresada en el materialismo histórico". La pedagogía propuesta por Saviani (2009, p. 62) argumenta que:

... la pedagogía articulada con los intereses populares, por lo tanto, valorará la escuela; no será indiferente a lo que sucede dentro de él, se comprometerá a hacer que la escuela funcione bien; por lo tanto, estará interesado en métodos de enseñanza efectivos ... Serán métodos que estimularán la actividad e iniciativa de los estudiantes sin renunciar, sin embargo, la iniciativa del maestro ... tomarán en cuenta los intereses de los estudiantes, los ritmos de aprendizaje y el desarrollo psicológico, pero sin perder de vista la sistematización lógica del conocimiento, su ordenación y clasificación a los efectos del proceso de transmisión-asimilación del contenido cognitivo.

El estudio se basó en el materialismo histórico-dialéctico y en el enfoque de la pedagogía histórico-crítica con la intención de presentar la contribución de esta teoría a la comprensión de la realidad social de la Educación Especial en Educación del Campo. Por lo tanto, entendemos que el público específico tiene derecho al conocimiento apropiado, incluso en el entorno escolar. En este sentido, no basta con estar inscrito, formar parte del censo escolar, sino tener posibilidades y

condiciones de acceso al conocimiento sistematizado.

Como procedimiento metodológico, se adoptó un estudio de caso que describe que el objeto de investigación se desarrolló de acuerdo con datos construidos basados en investigación documental, observación de campo y entrevistas semiestructuradas. Según Gil (2002, p. 142), en "estudios de casos, se pueden obtener datos analizando documentos, entrevistas, testimonios personales, observación espontánea, observación participante y análisis de artefactos físicos".

Es importante señalar que el proyecto de la referida investigación fue remitido y presentado al Comité de Ética de Investigación de la Universidad Estatal de Roraima (UERR) a través del sitio web de la plataforma Brasil, vinculado al Consejo Nacional de Salud y la Comisión Nacional de Ética de Investigación (CONEP), que obtuvo la opinión del n. 76902317.3.0000.5621. El objetivo de este procedimiento era cumplir con los parámetros de investigación ética, la seguridad de los procedimientos metodológicos, los instrumentos y la calidad de los parámetros respectivos que se utilizarán, además de obtener el Formulario de Consentimiento Informado (ICF) de los participantes.

La investigación se desarrolló en dos escuelas estatales de educación sobre el terreno de la escuela primaria y secundaria en el municipio de Boa Vista, donde, además de permanecer en aproximadamente un semestre académico para observar las actividades y las condiciones educativas de los estudiantes con discapacidades, en el año de 2017, se realizaron entrevistas y análisis documentales. Las escuelas donde se realizó el estudio se denominan, en este trabajo, de E1 y E2.

Las escuelas de Educación del Campo en el municipio de Boa Vista tenían 11 estudiantes del grupo específico de Educación Especial en su junta de inscripción, de los cuales 8 se caracterizaron con discapacidades intelectuales, 2 con discapacidades múltiples y 1 con síndrome de Rett. De los 11, 10 se inscribieron en E1 y uno en E2, que se caracterizó por discapacidad intelectual.

Según Schwartzman (2003, p. 112), el síndrome de Rett es:

... una de las causas más frecuentes de discapacidad múltiple grave en mujeres. Debido al conjunto de sus características, es un marco que debería ser de interés para todos los profesionales de la salud, especialmente los pediatras, para la derivación y el diagnóstico temprano, y los especialistas que atienden a personas con trastornos neuropsiquiátricos graves.

Quince docentes debidamente asignados a las escuelas participaron en las entrevistas. De los 15 participantes: 7 eran maestros de la sala de enseñanza regular; 5 eran maestros de apoyo permanente; 3 eran maestros asignados a la Sala de Recursos Multifuncionales-SRM. De los 7 maestros en la sala de enseñanza regular, 2 enseñaron lengua portuguesa, 3 enseñaron clases de matemáticas y 2 trabajaron en el componente de educación física.

Los maestros que participaron en la investigación fueron identificados de la siguiente manera: PSRM: Profesor de la Sala de Recursos Multifuncionales; PAP: Profesor de Apoyo Permanente; PM: Profesor de Matemáticas; PLP: profesor de Lengua Portuguesa; y PEF: profesor de Educación Física. Dicho esto, se definió un orden numérico para diferenciarlos: por lo tanto, PM1 se refiere al Profesor de Matemática 1.

Los datos obtenidos del proceso de investigación descrito anteriormente fueron sometidos a transcripción y análisis, tomados como la prerrogativa esencial de la pedagogía histórico-crítica, en la que Saviani (2012) enfatiza que la escuela es para todos, siendo una institución que tiene la función pedagógica de proporcionar a los estudiantes la apropiación del conocimiento sistematizado, considerando

que esto es lo que caracteriza la educación escolar.

En este contexto, los datos del estudio fueron analizados y contextualizados a través de los fundamentos teóricos de la pedagogía histórica crítica, en la cual Dermeval Saviani argumenta que la educación es el derecho de todos, que la función de la escuela es permitir que los estudiantes se apropien del conocimiento, que la educación debe partir de la realidad social.

En esta perspectiva, la práctica social es el punto de partida y finalización de la acción pedagógica del profesor, es decir, de la praxis educativa. La pedagogía histórico-crítica no se limita solo a la preparación de los alumnos, que dependen del maestro, ni se refiere a la actividad que proviene de los alumnos, sino a la práctica social que abarca este complejo, involucrando a maestros y alumnos (Saviani, 2016). Se puede inferir que el público específico de Educación Especial en el contexto de la Educación del Campo también tiene derecho al proceso de escolarización, incluido el conocimiento escolar.

Resultados

Dentro de nuestro objetivo de comprender cómo se lleva a cabo el proceso de escolarización del público

específico de Educación Especial en las escuelas públicas de educación primaria y secundaria del municipio de Boa Vista, después de los procesos de observación, análisis de documentos y realización de entrevistas, identificamos tres aspectos que consideramos relevantes para el análisis y que profundizaremos a continuación. Ellos son: condiciones de accesibilidad; las estructuras y prácticas del AEE y cuestiones relacionadas con la formación de docentes para la acción pedagógica con el público específico de Educación Especial.

Las escuelas que estudiamos en el período analizado registraron la inscripción de 11 estudiantes, de estos: uno nunca asistió a E1 y dos de ellos, al momento de la investigación, no asistían a la escuela, uno diagnosticado con hiperactividad y el otro con discapacidad intelectual; De los ocho estudiantes que asistieron a las escuelas (E1 y E2), seis se caracterizaron con discapacidad intelectual y dos con discapacidad múltiple.

Vale la pena señalar que, de los ocho estudiantes que asistieron a las escuelas, solo cinco contaron con la ayuda de un maestro de apoyo permanente. Por lo tanto, tres estudiantes en E1 no recibieron servicios de apoyo, ya que no había maestros para ayudarlos. En vista de lo anterior, se observó que 03 de los

estudiantes no estaban aprovechando el servicio de apoyo pedagógico, en contra de los derechos de los estudiantes previstos en LDBEN (Brasil, 1996).

Accesibilidad, acceso y permanencia.

Las condiciones de accesibilidad son un elemento fundamental en el proceso de escolarización del público específico de Educación Especial, considerando sus demandas específicas de acceso a espacios escolares, transporte, comunicación, conocimiento, información, es decir, lo que permite condiciones para su desarrollo.

La Ley Brasileña para la Inclusión de Personas con Discapacidad define en su artículo 3, ítem I, que la accesibilidad es la "posibilidad y condición de alcance para el uso, con seguridad y autonomía, de espacios, muebles, equipamiento urbano, edificios, transporte ... Por persona con discapacidad o movilidad reducida". La Ley también destaca que la accesibilidad debe garantizarse en las zonas urbanas y rurales.

En una entrevista y, corroborando datos que ya habíamos identificado en nuestras observaciones del entorno escolar, los maestros que participaron en nuestro estudio trataron la accesibilidad arquitectónica y de comunicación. Es importante tener en cuenta que en E1 se encontró la presencia de solo estudiantes

caracterizados con discapacidades intelectuales y físicas, sin embargo, la institución no pudo proporcionar asistencia a un estudiante caracterizado con síndrome de Rett, debido a la falta de estructura, transporte, maestro capacitado y cuidador.

De los 15 participantes entrevistados, 13 declararon que no había accesibilidad. En este sentido, se destacaron algunos de los discursos de los participantes del estudio, comenzando con el entendimiento de los maestros de SRM, para una mejor comprensión de sus concepciones sobre el tema.

El PSRM1 señaló que la escuela no era accesible porque no tenía rampas ni espacio adecuado para el desplazamiento de personas que usan una silla de ruedas. Por otro lado, PSRM2 declaró que el entorno escolar era accesible, para él, el entorno escolar no necesitaba someterse a ajustes en su estructura, teniendo en cuenta las discapacidades de los estudiantes. PSRM3 declaró "la escuela no tiene accesibilidad".

Dado lo anterior, es posible notar diferentes concepciones sobre el tema entre los maestros de SRM; mientras PSRM1 y PSRM3 entienden que la escuela necesita estructura para el proceso de escolarización del público específico de Educación Especial, PSRM2 de E1 relaciona la accesibilidad solo con el aspecto

estructural y arquitectónico, considerando que los estudiantes caracterizados con discapacidades intelectuales no necesitan una escuela estructurada.

Con respecto al apoyo permanente a los maestros entrevistados, la mayoría declaró que las escuelas no tenían accesibilidad. De los cinco que participaron en la encuesta, solo uno dijo que el entorno escolar era accesible. En este sentido, aquí se resaltarán algunas declaraciones relacionadas con el tema abordado.

Cuando se trata de la accesibilidad al conocimiento, todas las escuelas, especialmente aquellas en el campo, encuentran todos estos problemas pedagógicos y la accesibilidad al contenido que el maestro está enseñando. (PAP1)

Los estudiantes con necesidades especiales ya no vienen, para inscribirse en la escuela, porque no está preparada, adaptada (PAP2).

Para los estudiantes que atendemos hoy, diría que sí, tenemos accesibilidad, porque atendemos a estudiantes con retraso mental, por lo que estos niños tienen su movilidad normal, considerada normal. (PAP3)

Si tuviéramos un estudiante ciego, sería un problema aquí, porque las aceras son muy altas, eso sería un problema grave para aquellos que son ciegos, para aquellos con baja visión. (PAP4)

El salón de clases es normal, como para cualquier estudiante, no tiene nada diferente. (PAP5)

En este contexto, el informe de los maestros de apoyo permanente mostró que las escuelas tenían problemas relacionados

con la estructura física. Con respecto a la adecuación de las estructuras de accesibilidad en la comunicación, las escuelas tampoco presentaron ningún tipo de material que utilizara la comunicación Braille, lo que sería necesario para los estudiantes con ceguera o la presencia de profesionales que usan Lenguaje de señas u otros materiales adecuados para los estudiantes con sordera la ausencia de esta adecuación aún no ha sido el foco de atención de los maestros y gerentes frente al hecho de que, hasta el período en que se completó la investigación, los estudiantes con ceguera o sordera no existían.

Vale la pena señalar que esto contradice lo que el Decreto no. 7.611, en su artículo 5, que destaca que la Unión proporcionará asistencia técnica y financiera a los sistemas educativos para permitir que las escuelas tengan una adaptación arquitectónica de una manera que permita la accesibilidad de los estudiantes.

El proceso de escolarización de los estudiantes con discapacidad intelectual, discapacidad múltiple y síndrome de Rett no solo es responsabilidad de los maestros de SRM y el apoyo permanente, sino de toda la escuela. En este sentido, también se destacó aquí la concepción de los maestros en el aula regular sobre la accesibilidad, después de todo, ellos son los que

proporcionan o deberían proporcionar a los estudiantes el aprendizaje, y esto depende de la accesibilidad.

Cuando se les preguntó, los maestros de Lengua Portuguesa enfatizaron que las escuelas no eran accesibles, ya que no tenían la estructura, el entorno adecuado y un plan de estudios de acuerdo con la realidad social de los estudiantes rurales. PLP2 declaró que "en la escuela no había un libro de texto dirigido al público específico de Educación Especial y que el libro utilizado era el mismo en la ciudad". En este contexto, se observó que los estudiantes no estaban siendo educados en función de sus necesidades y realidad. El artículo 59 de la Ley Nacional de Pautas y Bases de Educación (LDBEN), a su vez, regula que los sistemas educativos garantizarán:

- I. currículum, métodos, técnicas, recursos educativos y organización específica, para satisfacer sus necesidades;
- II maestros con especialización adecuada a nivel secundario o superior, para asistencia especializada, así como maestros de educación regular capacitados para integrar a estos estudiantes en clases comunes.

Los profesores de matemáticas (PM1, PM2, PM3) también denunciaron la falta de accesibilidad en ambas escuelas. PM2 enfatizó que E1 inscribió a un estudiante con síndrome de Rett, que usaba

una silla de ruedas, pero no pudo asistir a la escuela porque no tenía condiciones de acceso, ya que no ofrecía transporte o una estructura adecuada para el proceso de escolarización del alumno.

PM3 fue enfático al decir que:

En realidad, no tenemos nada, no tenemos un laboratorio de computación, no tenemos materiales didácticos para el estudiante, creo que este es uno de los fracasos del Ministerio de Educación, del MEC, porque no nos ayudan con esto, y solo trabajar con el libro de texto no es suficiente, ya que los libros de matemáticas no traen nada específico para el estudiante con una discapacidad. Este fracaso no es solo del MEC, sino también del Departamento de Educación.

Con respecto a la accesibilidad en las clases de Educación Física, se observó que los estudiantes atípicos, a quienes entendemos aquí, según Lepre (2008), como niños que tienen retrasos y/o pérdidas motoras en comparación con otros del mismo grupo de edad, no tenían ese derecho. Sin embargo, tampoco los típicos usufruían de este derecho, ya que ninguna de las escuelas tenía tribunales para el desarrollo de sus actividades.

E1, para sanar esta dificultad, utilizó la cancha de una escuela cercana. E2, por otro lado, solo tenía campo abierto para las clases. Se observó que, en E2, la precariedad era mayor en relación con E1, ya que todos los estudiantes, durante las

clases, estaban expuestos al sol. Esto muestra la precariedad y negligencia con los estudiantes, con el maestro y con el componente curricular de Educación Física, aquí claramente desintegrado de la propuesta escolar más amplia.

De los siete maestros que trabajaban en educación regular, solo uno dijo que la escuela era accesible, y enfatizó que la escuela "tiene un baño, también hay aceras, especialmente allí en la entrada, es muy accesible para él" (PEF2). Pero, es importante resaltar que este maestro era parte de E2, que solo tenía un estudiante caracterizado con discapacidad intelectual que asistía a la escuela.

La accesibilidad no solo está relacionada con la estructura física de las escuelas, sino que también incluye recursos, entre los que se pueden mencionar los equipos, muebles y materiales didácticos. En este sentido, los maestros se expresaron de la siguiente manera: PSRM1 dijo que había pocos recursos, PSRM3 dijo que no había recursos: "lo que hay aquí es la computadora, la impresora, el escáner, pero solo lo que funciona es la computadora y la impresora"; PSRM2, por otro lado, denunció que los recursos que tenía en SRM eran personales, como proyectores y juegos.

Con respecto a los recursos, PAP1, PAP2, PAP3 y PAP5 declararon que las escuelas no tenían los recursos para trabajar con estudiantes con discapacidades. PAP4, por otro lado, afirmó que fue SRM el que proporcionó este apoyo, pero enfatizó: "Allí tampoco tiene todo, hay algo que suavizará la vida escolar del estudiante".

Con respecto a los recursos materiales, según PLP1: "Este problema es muy difícil, creo que hoy tenemos un 50% para trabajar con estos estudiantes, una cierta dificultad que enfrentamos, se adquieren en SRM y siempre tomamos prestado de allí". PLP2 destacó: "No existe un recurso pedagógico dirigido a las necesidades de los estudiantes con discapacidades, por cierto, no hay libros de texto, ni para estudiantes 'normales'".

Para PM1, "Solo en SRM hay materiales didáctico-pedagógicos, sin embargo, no sé qué materiales usan, pero sé que hay computadoras, impresoras, algunos juegos, algunos juguetes". PM2 declaró: "Hay juegos, pero hay pocos, hay veces que ni siquiera tenemos cartón para trabajar". Y PM3 agregó: "No, de ninguna manera, solo hay un retroproyector".

Por otro lado, PEF2 destacó: "Tienen una computadora, una impresora, el material de ellos". PEF1 dijo: "Existen los materiales que usan los llamados

estudiantes 'normales', que manipulan, pero material específico y diferenciado, aquí no lo tenemos". Sin embargo, LDBEN trae en su artículo 59, ítem I, que los sistemas educativos tienen que garantizar al público específico de Educación Especial "recursos educativos y organizaciones específicas para satisfacer sus necesidades".

Por otro lado, en relación con la estructura de la SRM, el estudio mostró que las salas de ambas escuelas tenían una estructura inadecuada, considerando que las dos salas destinadas para el AEE eran pequeñas, con puertas estrechas y no tenían rampas para facilitar el acceso de los estudiantes, incluidos los matriculados y que usan la silla de ruedas.

También se verificó que las SRM E1 y E2 no estaban equipados con muebles, recursos pedagógicos y de accesibilidad, una realidad social contraria a la investigación de Olivera, Lima y Santos (2015), quienes desarrollaron un estudio también en la región norte de Brasil y descubrió que la mayoría de las SRM de las escuelas tenían muebles y equipos para el AEE.

Nuestra investigación mostró que la SRM de E1 tenía solo una computadora, una impresora y dos computadoras portátiles disponibles. Sin embargo, la computadora y la impresora no fueron utilizadas en los servicios del AEE, sino

por los maestros de la escuela, para la elaboración e impresión de actividades. E2 también mostró escasez en términos de equipos y materiales, ya que solo tenía una computadora y una impresora.

Dado lo anterior, a partir de las observaciones realizadas durante el estudio, fue posible verificar que SRM no tenía recursos didácticos disponibles para la elaboración de actividades, juegos educativos, entre otros, es lo que dijeron los profesores de SRM.

PSRM2 denunció: "a veces sale de mi bolsillo, la escuela no tiene ningún material disponible, por lo que compro el material con mis propios recursos para la producción de materiales". PSRM1 declaró que compraron los materiales para SRM. PSRM3, por otro lado, declaró: "... compro todo aquí, para ella, para la actividad... Ya he comprado sellos y ya he producido material educativo, historias, libros de historia con él...". Encontró que debido a la escasez de materiales, "los maestros (PSRM1, PSRM2, PSRM3) terminaron pagando algunos recursos para la producción de actividades".

Vale la pena señalar que, en las escuelas, además de las barreras de comunicación y arquitectura, se registraron límites en el transporte. Según los maestros de SRM, el transporte escolar estaba destinado únicamente a transferir a los

estudiantes de las clases regulares, durante las horas normales de las clases de la mañana, la tarde y la noche, evitando que el AEE ocurra en el momento opuesto, según la orientación general y, en consecuencia, limitando el tiempo del alumno en la clase durante las horas regulares, ya que profundizaremos en un tema específico.

La falta de transporte escolar es uno de los principales problemas que enfrentan las personas que viven y estudian en el campo, incluso para aquellos considerados "de educación regular", ya que la interrupción del servicio de transporte durante el período de clases debido a problemas contractuales no permite que las escuelas cumplan con los días escolares. Además, influye en la deserción y deserción de los estudiantes, entre otras consecuencias.

Atendimiento Educativo Especializado

El AEE es un servicio ofrecido al público específico de Educación Especial para proporcionar a los estudiantes condiciones de acceso y permanencia dentro del alcance escolar definido por el Decreto no. 7.611 (Brasil, 2011), en su primer párrafo, como "el conjunto de actividades, accesibilidad y recursos pedagógicos organizados institucional y continuamente".

La Política nacional de 2008 sobre Educación Especial en la perspectiva de la educación inclusiva señala que las actividades desarrolladas en el AEE son diferentes de las que se realizan en la clase y no pueden ser sustituidas por la escolarización. El Decreto 7.611/2011, en su artículo 2, explica que la modalidad de Educación Especial debe garantizar servicios de apoyo especializados, cuyo objetivo es "eliminar las barreras que pueden obstruir el proceso de escolarización de los estudiantes con discapacidades, trastornos del desarrollo global y alta habilidades o dones" (Brasil, 2011).

En ambas escuelas, se ofrecieron los últimos años de la escuela primaria (5° a 9°) y la escuela secundaria, sin embargo, los discursos de los maestros mostraron que las actividades llevadas a cabo en SRM se orientaron más hacia la educación primaria (1° a 5° año), que es un error presente en la práctica de el AEE, como se señaló en el discurso de los maestros, que la atención brindada a los estudiantes básicamente enfatizaba el proceso inicial de alfabetización.

El SRM de las escuelas Educación del Campo en el municipio de Boa Vista estaba precariamente estructurado para el AEE, considerando que, en ambas escuelas, estas salas tenían límites de

accesibilidad y tenían equipos, muebles y materiales didácticos limitados para permitir el acceso de los estudiantes, permanencia y aprendizaje.

Aunque E1 y E2 ofrecen los niveles de primaria y secundaria, al estar cerca del área urbana, se observó que ambas escuelas encuestadas tenían SRM y llevaron a cabo el AEE al mismo tiempo de clase, considerando la falta de transporte específico en un momento opuesto al de las clases.

El AEE en E1 se desarrolló una vez por semana durante un período de dos horas seguidas. En E2, el AEE se realizó dos veces por semana, y cada servicio duró una hora. PSRM3 también señaló que el AEE se llevó a cabo en la tarde, porque el estudiante no tenía forma de asistir a la escuela en la noche, que, en el caso de E2, era en la noche. Entendemos que cuando el AEE se lleva a cabo para reemplazar la enseñanza ofrecida en el aula regular, existe una tendencia a la segregación y no a la escolarización del estudiante, lo que restringe aún más su condición de apropiación del conocimiento.

Además, no realizar el AEE después de la escuela es simplemente negar el derecho del estudiante. Dado lo anterior, se problematizó cómo sería el derecho del estudiante al proceso de escolarización. ¿Es esta la mejor manera de proporcionar a

los estudiantes con discapacidad intelectual la apropiación del conocimiento? ¿O el sistema educativo estatal, la escuela y, en consecuencia, las condiciones de trabajo ofrecidas a maestros y estudiantes implicaban posturas y acciones dirigidas a la segregación?

Aunque PSRM1 y PSRM2 declararon que el AEE duró dos horas, se observó que los dos estudiantes visualizados al ingresar al SRM permanecieron en la sala por períodos más cortos e incluso con menos frecuencia de lo indicado en una entrevista.

Además, hubo una entrada y salida constante de maestros y personal en el E1 SRM, incluso durante el AEE, identificando que esto se debió al espacio utilizado para la venta de algunos productos para recaudar fondos para abastecer ciertas necesidades básicas de la escuela, como reparaciones menores, compra de materiales de enseñanza e incluso la compra de gas para cocinar para la preparación de las comidas escolares. Es imperativo resaltar que la realidad de las escuelas y sus condiciones materiales implican actitudes alternativas que no siempre son efectivas para el proceso de escolarización de los estudiantes.

Por otro lado, se puede decir que el AEE realizado en E2 tenía un ambiente más pacífico en relación con E1,

permitiendo a los estudiantes con discapacidades intelectuales mayores condiciones de concentración y aprendizaje. Sin embargo, al igual que la SRM de E1, E2 no estaba suficientemente equipado, no tenía recursos suficientes para el AEE.

A pesar de que E2 presentó un ambiente más pacífico para la apropiación del conocimiento de los estudiantes caracterizados con discapacidades intelectuales, se descubrió que el proceso de escolarización en esta escuela estaba básicamente restringido a SRM, ya que el maestro de apoyo permanente sacó al estudiante de la clase para atenderlo en SRM. Entonces el estudiante solo fue a la clase común en ausencia del maestro de apoyo.

Con respecto a la acción pedagógica del maestro SRM, los maestros se expresaron:

Trabajamos con actividades normales, Xerox, utilizamos materiales concretos. Los estudiantes son muy aficionados a ser atendidos en la sala multifuncional, la mayoría logra desarrollar la actividad, algunas actividades con nuestra asistencia y otras ya se manejan solas (PSRM1). Las actividades desarrolladas en la sala de recursos son actividades adaptadas para llamar la atención de los estudiantes, de modo que puedan desarrollar su aprendizaje fuera de a clase regular, como rompecabezas, juegos de memoria y alguna actividad que puedan hacer, porque en algunas situaciones los estudiantes vienen a la escuela para aprender a

vivir juntos, no podrán aprender a leer y escribir, sino a vivir con otros estudiantes (PSRM2).

En la sala multifuncional, en este período ahora, solo estoy atendiendo a un estudiante, y las actividades que hacemos con él aquí son probar la coordinación motora, identificar colores, para que podamos ver su coordinación; es una actividad para cubrir, escribir palabras, frases, cortar y pegar, pintar, entrenar, se vuelve un poco repetitivo, porque trabajas y tienes que estar haciendo los mismos tipos de actividades casi todos los días (PSRM3).

Las declaraciones resaltadas aquí nos permitieron identificar concepciones preocupantes de los docentes, como la comprensión de que el público específico de Educación Especial no tendría condiciones para el aprendizaje y el desarrollo y estaría en la escuela solo para socializar o entender que las actividades presentadas eran repetitivas, pero sin la búsqueda de alternativas pedagógicas a lo que se entiende como "repetitivo", ya sea por la dificultad de acceder a los materiales o por la formación del profesorado, que será el tema de nuestro próximo tema.

Formación docente y desafíos

Entendemos que tanto los maestros que son entendidos como especialistas o apoyo, como los maestros de educación regular, exigen capacitación constante para su desempeño. En relación con la formación del profesorado, se constató

que, de los tres maestros que trabajaban en SRM: uno tenía formación en un curso de educación superior normal, había comenzado la especialización en Educación Especial, pero no había completado el curso; uno tenía un título universitario normal en Administración y era experto en Gestión de Sistemas Educativos; el tercero de ellos recibió capacitación en Pedagogía con especialización en el área de Educación Especial, es decir, entre los tres maestros que trabajaban en SRM, solo uno tenía capacitación en el área.

Con respecto a la capacitación de los cinco maestros de apoyo permanente, se encontró que todos estaban capacitados en Pedagogía, siendo: un especialista en Psicopedagogía Institucional; uno estudiaba Educación Física a través del Programa Nacional de Formación Docente de Educación Básica (PARFOR), especialista en Psicomotricidad; uno de ellos estaba estudiando Psicopedagogía; uno era especialista en Gestión/Orientación y Supervisión; y uno se graduó en Literatura con un título en español, además de ser especialista en Tecnología en Educación.

En vista de la capacitación de maestros de apoyo permanente, se observó que, a pesar de no tener capacitación en el área de Educación Especial, todos fueron

capacitados en Pedagogía. Si bien entendemos que en los cursos de pregrado hay una oferta insuficiente de materias con contenido de Educación Especial, creemos que es positivo que los maestros de apoyo tengan al menos capacitación en el campo de la Pedagogía.

Los tres maestros que trabajaron con el tema de Matemáticas también fueron capacitados en el área, siendo: un especialista en Medios en Educación; uno estaba en Gestión Escolar; y el otro era un maestro en Matemática.

En relación con los profesores que enseñaban Lengua Portuguesa: uno se graduó en Literatura con titulación en inglés, Pedagogía y Teología, con especialización en Psicopedagogía; y el otro fue capacitado en Pedagogía, Licenciado en Educación Física, con especialización en Informática en Educación. De los docentes que impartían clases de Educación Física: uno tenía capacitación en el área con especialización en Psicopedagogía; y el otro era un pedagogo.

Entre los 15 participantes, 13 recibieron capacitación en el área en la que estaban trabajando. Por otro lado, en relación con la calificación en el área de Educación Especial, se encontró que solo uno de los maestros estaba calificado para trabajar con el público específico de la

modalidad. Marcoccia (2011) también muestra en su estudio la frágil formación de maestros para trabajar en Educación Especial.

Verificamos, entonces, el tema de la capacitación para actuar en las especificidades de la audiencia objetivo de Educación Especial, en el período de tres años anteriores. La consideración relacionada con la delimitación de este período de tres años, adoptada en este estudio, consideró la perspectiva de tratar con un término consistente con la regularidad de la actualización en términos de educación continua, considerando las ofertas institucionalizadas de la Secretaria de Educación del Estado o realizadas dentro de la misma escuela o con su apoyo, por ejemplo, permitiendo que el profesional tenga tiempo y condiciones para participar en acciones de capacitación.

PSRM1 recordó: "Fui al seminario sobre accesibilidad, hice Braille, el curso inicial, y también hice estudios de posgrado, pero tengo que volver a hacerlo". PSRM3 dijo: "En los últimos tres años, honestamente, no he hecho nada. Solo tomé un curso en el área de Educación Especial hace unos seis años". PSRM2, por otro lado, destacó tener varios cursos de capacitación en el área de Educación Especial: "Participé en varios cursos cortos, sobre altas habilidades,

retraso mental, autismo, Libras, el tema de mi capacitación, soy un estudiante graduado en Educación Especial".

Los maestros de apoyo permanente fueron enfáticos al informar su capacitación en el área de Educación Especial. Los discursos de estos maestros se destacaron aquí para comprender mejor el contexto educativo de los pedagogos que trabajaban con estudiantes con discapacidades intelectuales y discapacidades múltiples en las escuelas de Educación del Campo en el área de Educación Especial en Boa Vista.

PAP1 informó: "Por lo tanto, hoy, según mi conocimiento, proviene de un curso de especialización, me especialicé en el área, pero hago mis estudios de forma independiente, porque la base que nos brinda la educación superior es pequeña". Aunque el maestro de apoyo afirma tener especialización en el área de Educación Especial, su formación es en Psicopedagogía. PAP2, sin embargo, afirmó haber tomado un curso de alfabetización, comentando que había sido muy interesante. Por otro lado, PAP3 destacó que tomó varios cursos en el área de Educación Especial:

A nivel de pregrado, no tengo capacitación en el área de Educación Especial; tengo un curso de capacitación en Rede Cidadania, que es el servicio para estudiantes autistas; Tengo un curso en CAP-

DV/RR (Centro de apoyo pedagógico para personas con discapacidad visual de Roraima); Tengo un curso de discapacidad visual, tecnología de asistencia.

PAP4 dijo que no había participado en cursos de capacitación en los últimos tres años. PAP5, profesor de E2, dijo que tenía un curso de Libra. Se encontró que, de los cinco maestros de apoyo permanente, solo dos tenían cursos cortos en el área de Educación Especial, uno de los cuales tomó un curso de Libra y el otro participó en capacitación en tecnología de asistencia, discapacidad visual, atención a estudiantes con necesidades especiales. autismo y un taller de ocho horas titulado "Sonidos y gestos que saben leer y escribir". PAP3 destacó que el conocimiento adquirido contribuyó mucho a su acción pedagógica, ya que le ofreció estrategias que contribuyeron al proceso de alfabetización de los estudiantes.

Con respecto a los maestros de matemáticas, los tres dijeron que no habían tomado ningún curso en el área de Educación Especial en los últimos tres años. PM1 y PM3 destacaron que todavía no tienen capacitación para trabajar con el público específico de Educación Especial.

El maestro de Lengua Portuguesa afirmó haber participado en un curso de 160 horas sobre discapacidad visual en CAP-BV/RR. Señaló: "Fue un curso muy

bueno, no solo enfatizamos lo visual, sino que también teníamos otras didácticas dentro de ese curso (PLP1)". El PLP2 de E2, por otro lado, afirmó haber participado en un curso en el área de discapacidad auditiva/Libras.

Los maestros de Educación Física declararon que no habían participado en ningún curso en el área de Educación Especial. Dado lo anterior, se encontró que, de los siete maestros regulares de aula entrevistados, dos no participaron en ninguna capacitación en el área de Educación Especial en los últimos tres años.

En general, se encontró que los maestros de clases regulares de las escuelas de Educación del Campo en el municipio de Boa Vista no estaban calificados para trabajar con el público específico de Educación Especial, considerando que los estudiantes matriculados en las dos escuelas encuestadas se caracterizaron con discapacidad intelectual, discapacidad múltiple y síndrome de Rett, y los cursos en los que participaron los maestros no contemplaban la comprensión de estas discapacidades y trastornos.

El estudio de Caiado, Martins y Antônio (2009, p. 631) muestra que los maestros señalan que la capacitación de maestros es la principal sugerencia para

construir la escuela desde una perspectiva inclusiva. En este sentido, se observó cuán relevante es la educación continua, la formación profesional, la práctica de investigación, y los estudios, pues de esta manera el profesor podrá adquirir mayores posibilidades para mejorar su conocimiento, su acción pedagógica, incluso cuando su objetivo es educar al público específico de la Educación Especial.

En esta línea de pensamiento, se considera que la capacitación académica es esencial en el proceso de escolarización del público específico de Educación Especial, ya que esta condición promueve una mayor posibilidad para que los maestros actúen de una manera más segura y consciente, favoreciendo que le brinden la oportunidad a los estudiantes a la apropiación del conocimiento.

Consideraciones finales

El estudio buscó comprender el proceso de escolarización del público específico de Educación Especial en las escuelas primarias y secundarias estatales en la Educación del Campo en el municipio de Boa Vista/RR.

En el momento en que se llevó a cabo esta investigación, la Educación Especial en Educación del Campo se estaba convirtiendo en un tema de

discusión en las escuelas, con la busca de inscripciones para estudiantes con discapacidades exigidas por las familias, aunque todavía en números muy por debajo del porcentaje esperado en términos del volumen de niños con discapacidad en la población en general. Estas cifras, aunque difíciles de medir, se estiman en aproximadamente el 10% de la población total. Sin embargo, es urgente que las demandas de los movimientos sociales en la Educación del Campo incluyan en sus propuestas la Educación Especial. En este sentido, se necesita una articulación entre ambas modalidades de enseñanza. Se cree que, por lo tanto, puede haber mayores posibilidades para la realización de los derechos del público específico de Educación Especial en las zonas rurales.

Por otro lado, se descubrió que, incluso si la legislación garantiza a las personas que se dirigen a la Educación Especial, incluidos los que viven y estudian en el campo, el acceso al conocimiento y a la educación, era evidente, en el caso de las escuelas que estudiamos aquí y en otros estudios similares que nos precedieron y a los que nos referimos anteriormente, no se hacen cumplir los derechos de los estudiantes, ya que, como hemos demostrado, no todas las escuelas en la Educación del Campo tienen suficientes maestros con capacitación en el

área de Educación Especial para los servicios de Atendimento Educativo Especializado (AEE), o proporcionar accesibilidad, equipos y recursos materiales para un servicio especializado.

Las escuelas estatales de la Educación del Campo en el municipio de Boa Vista carecían de acceso arquitectónico, de comunicación y de transporte para el proceso de escolarización de los estudiantes destinados a la Educación Especial, ya que no ofrecían instalaciones básicas para aliviar las barreras a la movilidad, acceso y comunicación. Además, los estudiantes con discapacidades intelectuales y discapacidades múltiples que asistieron a la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM) no aprovecharon los servicios de transporte escolar al AEE, un factor que contribuyó al incumplimiento de la asistencia durante el día y al incumplimiento de lo que prevé legislación.

En relación con el AEE, las escuelas presentaron realidades contradictorias, ya que E1 realizó este servicio una vez por semana, durante un período de dos horas seguidas, mientras que E2 realizó sus actividades dos veces por semana en días alternos. Otro punto a destacar es que, en E1, el servicio de apoyo permanente se produjo en la clase regular, mientras que en E2, se produjo en SRM.

Ante lo expuesto se constató que el AEE que se había llevado a cabo en ambas escuelas no estaba de acuerdo con lo que dice la legislación, lo que determina que este servicio debe llevarse a cabo después de horas. Sin embargo, como se mencionó, no había transporte escolar para transferir a los estudiantes en un horario diferente que las clases regulares. Además, el SRM de ambas escuelas no tenía equipos, muebles y materiales didáctico-pedagógicos suficientes y consistentes para el AEE. También existen limitaciones significativas en los procesos de capacitación y calificación de los docentes en el conocimiento relacionado con la enseñanza del público específico de Educación Especial, con un desajuste entre la educación continua ofrecida y el perfil de los estudiantes realmente matriculados, lo que demuestra la ausencia de una planificación en el plan de gestión de sistemas.

A pesar de la realidad verificada, entendemos que el proceso de escolarización del público específico de Educación Especial en las escuelas regulares es el camino apropiado para el desarrollo de la comunidad, sin embargo, es esencial que el sistema educativo estatal ofrezca a las escuelas estructuras apropiadas, que le den a los docentes condiciones para ejercer la enseñanza, la

acción pedagógica, el AEE y ofrecer a los docentes educación continua, incluso en el área de Educación Especial.

El estudio reveló que la mayoría de los maestros que trabajaban en las escuelas primarias y secundarias estatales de la Educación del Campo en la ciudad de Boa Vista anhelaban la accesibilidad, las condiciones de trabajo decente para AEE, la acción pedagógica y la capacitación en área de Educación Especial, pero que estos elementos están actualmente ausentes o ocurren en condiciones muy por debajo de lo necesario.

Entendemos que los procesos educativos y la inclusión de todas las personas en las actividades de educación formal que se ofrecen en las escuelas exigen una articulación entre los profesionales que trabajan en las escuelas (docentes, gerentes y técnicos), las comunidades en las que se insertan las escuelas y, en particular, estudiantes y sus familias para lograr los resultados esperados en la construcción y apropiación del conocimiento social acumulado que se espera que ocurra en el entorno escolar. Sin embargo, para que esto ocurra, se necesita una reformulación profunda de las condiciones de trabajo concretas de las instituciones, incluida la expansión de oportunidades y espacios de diálogo entre los diversos profesionales, a fin de

construir estrategias pedagógicas apropiadas para el conjunto específico de estudiantes matriculados en sus escuelas.

Referências

Aranha, M. S. F. (1995). *Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. Temas em Psicologia, 2.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de: <http://www.mec.gov.br>.

Caiado, K. R. M., Martins, L. S., & Antônio, N. D. R. (2009). A Educação Especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educação*, 9(28), 621-632. Recuperado de: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2837&dd99=view>

Caiado, K. R. M., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1) 93-104. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>

Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2004). Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 19-64). Petrópolis: Vozes.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. SP: Atlas.

Gonçalves, T. G. G. L. (2014). *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado de: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2932/6384.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Jannuzzi, G. S. M. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(3) 9-25. Recuperado de: www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/385/133.

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lei n. 1.008, de 3 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação. *Diário Oficial do Estado de Roraima*, p. 6. Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. SP: Cortez.

Lepre, R. M. (2008). *Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão*. Bauru: MEC; FC; SEE.

Marcoccia, P. C. P. (2011). *Escolas públicas do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná,

Curitiba. Recuperado de: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3764.pdf

Mazzotta, M. J. S. (2003). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4. ed. SP: Cortez.

Nozu, W. C. S., & Bruno, M. M. G. (2017). *Interface Educação Especial-Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos*. São Luiz do Maranhão: ANPEd. GT15 “Educação Especial”. Recuperado de: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreferen ce_filter=27

Oliveira, I. A., Lima, K. S. C., & Santos, T. R. L. (2015). A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. *Revista Cocar*, 1, 101-126. Recuperado de: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocarr/article/viewFile/656/518>

Palma, D. T. (2016). *Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo. Recuperado de: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3764.pdf.

Palma, D. T., & Carneiro, R. U. C. (2018). O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2) 161-172. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/1413-6538-rbee-24-020161.pdf.

Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes operacionais para Atendimento Educacional Especializado a Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de:

http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article.

Resolução n. 7, de 14 de abril de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Roraima*, p. 9.

Sá, M. A., & Bruno, M. M. G. (2012). Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4) 629-646. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400007>

Saviani, D. (2009). *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Schwartzman, J. S. (2003). Síndrome de Rett. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(2), 110-113. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v25n2/v25n02a12.pdf>

Siems, M. E. R. (2016). *Educação Especial em Roraima, 1970 a 2001: efeitos do regime militar*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

Souza, S. R. C. (2012). *Educação Especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

ⁱ Optamos, en la traducción, por utilizar la expresión Educación del Campo, y no Educación Rural, porque tiene una relación con las luchas del Movimiento Nacional de Educación del Campo, por ser la más utilizado en Brasil. Fernandes, Cerioli, Caldart (2004, p. 25), afirma en este movimiento decidí usar a "... expresión campo y no más rural ...".

Información del artículo / Article Information

Recibido en: 23/04/2020
Aprobado en: 11/05/2020
Publicado en: 03/07/2020

Received on April 23th, 2020
Accepted on May 11th, 2020
Published on July, 03rd, 2020

Contribuciones en el artículo: La autora Edineide se encargó de la elaboración, análisis e interpretación de los datos y de la redacción inicial del texto, que es un recorte de su tesis de maestría. La coautora Maria Edith fue responsable de la revisión del contenido del manuscrito y ambos autores aprobaron la versión final publicada.

Author Contributions: The author Edineide was responsible for the elaboration, analysis and interpretation of the data and for the initial writing of the text, which is a cutout of her Master's dissertation. Co-author Maria Edith was responsible for the review of the manuscript's content and both authors approved the final published version.

Conflictos de Intereses: Los autores han declarado que no existe conflicto de intereses con respecto a este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Edineide Rodrigues dos Santos



<http://orcid.org/0000-0002-4096-9671>

Maria Edith Romano Siems-Marcondes



<http://orcid.org/0000-0001-5527-0065>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Santos, E. R., & Siems, M. E. R. (2020). La escolarización de estudiantes públicos específico de la Educación Especial en la Educación del Campo en el municipio de Boa Vista/RR. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e9003. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9003>

ABNT

SANTOS, E. R.; SIEMS, M. E. R. La escolarización de estudiantes públicos específico de la Educación Especial en la Educación del Campo en el municipio de Boa Vista/RR. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e9003, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9003>