

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO: ANÁLISE DE UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Katia Regina Moreno Caiado
Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

RESUMO

O artigo descreve e analisa o trabalho com a educação especial em escolas no campo, de um município do estado de São Paulo. Para a análise dessa interface utilizamos indicadores sociais oficiais; legislação atual; e dados empíricos construídos durante as visitas ao município, quando foram realizadas observações em escolas do campo, entrevistas e encontros com professores e gestores municipais. Os resultados revelam que: há alunos com deficiência que vivem no campo e estão matriculados em escolas do campo, embora muitos estejam matriculados em escolas na cidade; há uma dupla exclusão que constitui a vida de pessoas com deficiência no campo; permanece a histórica precariedade do trabalho docente nas escolas do campo. Com base nesses resultados coloca-se a seguinte reflexão: qual educação especial se quer no campo? Pois, para além do debate sobre acesso e permanência dos alunos nas escolas, é preciso enfrentar o debate urgente sobre qual educação especial se quer nas escolas da cidade e do campo, explicitando qual é o projeto histórico que assumirão os educadores. Tudo indica que o movimento social de luta pela terra terá uma significativa contribuição se colocar em pauta essa questão. Embora questão pontual, numa pauta de luta tão intensa, a condição da deficiência se impõe na vida da cidade e na vida do campo.

Palavras-chave: educação especial; educação do campo; direitos humanos

SPECIAL EDUCATION AT RURAL SCHOOLS: ANALYSIS OF A CITY IN THE STATE OF SÃO PAULO

ABSTRACT

This article describes and analyzes the special education work at rural schools of a city in the State of São Paulo. The researchers used official social indicators, current legislation and empirical data for the interface analysis. The data was gathered during visits to the city – when observations, interviews and meetings in rural schools were carried, with teachers and city managers. The results reveal that: there are students with disabilities who live in the field and are enrolled in rural schools, although many are enrolled in city schools; there is a double exclusion concerning the lives of people with disabilities from the country area; the historical precariousness of the teacher's work remains in rural schools. The following question arises from these results: what kind of special education is wanted in the country? For beyond the debate on access and student retention, it is necessary to face the urgent debate on what kind of special education is wanted in city and country schools, regarding what historical project will be assumed by educators. It seems that the social movement of struggle for land will significantly contribute to the subject's discussion. Although this is a punctual question in a so intense fighting agenda, the condition of disabilities is imposed in city life and rural life.

Keywords: special education; rural education; human rights

Introdução

O objetivo deste estudo é descrever e analisar o trabalho na área da educação especial em escolas do campo de um município do estado de São Paulo.

Durante o período letivo de 2011 e 2012 as pesquisadoras realizaram visitas a esse município após terem identificado, pelo Censo Escolar de 2010 (BRASIL, 2010a), várias matrículas de alunos com deficiência em escolas localizadas em áreas rurais – denominadas pela legislação atual como escolas do campo (BRASIL, 2010b). Em 2011, visitaram escolas, entrevistaram professores e gestores para conhecer como essa interface entre educação especial e educação do campo se apresentava no cotidiano escolar. Em 2012, coordenaram encontros, com professores e gestores, cujo tema de estudo e debate foi o trabalho pedagógico na área da educação especial em escolas do campo.

Este texto se inicia com uma análise de indicadores sociais (IBGE, 2010; BRASIL, 2007, 2008a, 2009, 2010, 2011a) e da legislação atual sobre a educação especial e a educação do campo. Na sequência, apresenta-se uma análise referente aos dados empíricos construídos durante as visitas ao município. Por fim, enfrenta-se a seguinte reflexão: qual educação especial se quer no campo¹?

A Educação Especial e a Educação do Campo: Indicadores Educacionais no Estado de São Paulo

Neste estudo, compreende-se a análise dos indicadores sociais na perspectiva dialética-marxista, em que as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade. Ferraro (2012) afirma que nessa abordagem “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (FERRARO, 2012, p. 144).

Partindo desse enfoque, os dados que iremos apresentar foram selecionados das informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, por meio dos Censos Escolares de 2007 a 2011 e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Demográfico de 2010.

Sobre o período de análise do censo escolar, o ano inicial de 2007 foi delimitado por ter sido o anterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (BRASIL, 2008a), implantada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, em 2008. O último ano analisado foi 2011 por ser origem dos dados mais atuais do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2011a).

No Censo Escolar, trabalha-se com três bancos de dados: matrículas, escolas e formação docente. Os **dados de matrículas** foram agregados segundo as variáveis²: zona residencial do aluno (rural; urbana); localização da escola (rural; urbana) e tipo de deficiência (visual, auditiva, física e mental).

Com os **dados de escolas** analisa-se a existência de sala de recursos multifuncionais, cozinha, biblioteca, alimentação escolar, água filtrada, rede de esgoto, sanitário e a localização da escola (se em área rural ou urbana). Com os **dados sobre a formação docente** foi possível saber se o professor havia cursado o ensino fundamental incompleto ou completo, o ensino médio normal ou magistério, o ensino médio ou superior completos ou não. As análises dos microdados sobre as matrículas, escolas e formação

docente permitiram apresentar resultados sobre a situação do acesso escolar de pessoas com deficiência que vivem no campo.

Também foi analisado o último censo demográfico. As variáveis³ selecionadas no Sistema IGBE de Recuperação Automática (SIDRA) correspondem à totalidade da população a partir da situação do domicílio (rural; urbano) e tipo de deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual), que apresentam uma das duas características: ‘não consegue de modo algum’ ou ‘grande dificuldade’. Para analisar o Benefício de Prestação Continuada (BPC) foram utilizadas as variáveis do SIDRA, segundo a classe de rendimento nominal mensal (‘até um salário mínimo’; ‘de 1 a 5 salários’; ‘sem rendimento’), o grupo de idade (10 anos ou mais) e as deficiências permanentes.

A tabela 1 apresenta os dados gerais da população no Brasil segundo a situação de domicílio e deficiência permanente no ano de 2010.

Tabela 1: População brasileira segundo a situação de domicílio e deficiência

Total da população				Total da população com deficiência			
Cidade	%	Campo	%	Cidade	%	Campo	%
160 934 649	84,37	29 821 150	15,63	13 186 355	83,72	2 564 614	16,28

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE) mostra que somos 190.755.799 brasileiros; deste total, 15,63% vivem no campo. Ao tratar das pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental/ intelectual)⁴ o IBGE (2010) aponta que no Brasil há um total de 15.750.969 indivíduos. Na interface entre educação especial e educação do campo, os dados revelam que 16,28% das pessoas deficientes viviam no campo, o que corresponde a 8,59% da população total do campo.

Os dados do IBGE (2010) mostram um total de 447.615 pessoas com deficiência que vivem no campo, na região sudeste, sendo que no estado de São Paulo se encontra um total de 25,74% da população com deficiência que vive no campo nesta região.

Ainda de acordo com o IBGE (2010), no Brasil, 7,97% das pessoas com deficiência permanente que vivem no campo encontram-se na faixa etária de 0 a 14 anos. Entende-se que podem estar matriculadas em creches, pré-escolas e no ensino fundamental. Deste modo, verifica-se no censo escolar a evolução das matrículas das pessoas com deficiência (visual, auditiva, física e mental) no Brasil, na região sudeste, estado de São Paulo, conforme apresenta a Tabela 2.

Tabela 2: Matrículas de alunos com deficiência (visual, auditiva, física e mental) na Educação Básica que vivem e estudam no campo.

Ano	Brasil	Sudeste	São Paulo
2007	15 787	2 191	444
2008	19 658	3 059	677
2009	27 245	4 185	1 067
2010	42 639	6 388	1 333
2011	57 310	7 900	1 600

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011.

O primeiro dado a se comentar é o aumento das matrículas de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo no Brasil em 2010, com um acréscimo de 56,50%. Houve ampliação do número de matrículas de alunos que vivem e estudam no

campo em todas as áreas da deficiência, sendo: visual (23,54%), auditiva (23,41%), física (59,83%) e mental (60,53%).

Verifica-se que a região sudeste representa uma média de 14,58% das matrículas brasileiras de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo. O estado de São Paulo representa uma média de 21,58% das matrículas de alunos da região sudeste com deficiência que vivem e estudam no campo.

Os dados mostram que, no Brasil, na região sudeste e no estado de São Paulo, a tendência é de aumento do número de matrículas de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo.

Com esse panorama em mãos, apresenta-se a interface entre a educação especial e a educação do campo na legislação atual.

A legislação atual referente à Educação Especial e à Educação do Campo

Para Gramsci,

É opinião muito difundida e, inclusive, é opinião considerada realista e inteligente, que as leis devem ser precedidas do costume. Esta opinião está contra a história real do desenvolvimento do direito, que sempre exigirá uma luta para afirmar-se luta que, na realidade, é criação de um novo costume. (1980, p. 152)

Nessa direção, conhecer o que afirma a legislação atual é, para nós, entender como se encontra o campo de lutas e de forças na sociedade civil. Por diferentes caminhos, os movimentos sociais organizados na luta por melhores condições de vida, as pessoas com deficiência e os trabalhadores do campo, têm conquistado espaço na legislação; têm, portanto, conquistado instrumentos jurídicos de luta.

Preocupadas com a interface entre educação especial e educação no campo, as pesquisadoras se interrogam sobre sua existência na legislação atual do país. Assim, tem-se que a **educação do campo** é destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. A política de educação do campo compromete-se a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo (BRASIL, 2010). A **educação especial**, por outro lado, é destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2011b). Desde a LDB nº 9394/96, esta é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58), que deve garantir os serviços de apoio especializado para que se eliminem barreiras que possam obstruir o processo de escolarização (BRASIL, 2011b, art. 2º).

A **interface entre a educação especial e a educação do campo** aparece em legislação específica da educação do campo, conforme a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008c), em que se afirma:

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

Também está presente em documento da educação especial, conforme texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que se afirma:

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

Finalmente, aparece no texto do Plano Nacional de Educação (2011-2020), em tramitação no Congresso Nacional, ao anunciar a meta “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011c, p.7); apresenta-se a seguinte estratégia: “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2011c, p.7, item 4.3).

Pesquisa de campo: a educação especial em escolas do campo de um município paulista

Assim que foi definido em qual município do estado de São Paulo a pesquisa de campo seria realizada, iniciou-se a análise dos dados do Censo Escolar, que mostram nesse município a organização escolar, a formação docente e as matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo, conforme apresenta a Tabela 3.

Tabela 3: Matrículas na educação básica de alunos que vivem no campo

Local em que estuda	Matrículas				
	Total: Educação Básica	Cegueira	Surdez	Deficiência física	Deficiência mental
Cidade	2 790	0	2	5	26
Campo	1 648	1	1	1	2

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2011.

Os dados nos mostram que a maioria dos alunos que vive no campo precisa se deslocar até a cidade para estudar. O estudo de Di Pierro e Andrade (2009) também nos mostra que no estado de São Paulo a maioria dos alunos que vive em área rural estuda em escolas urbanas. Tal fato

[...] não só contraria a legislação e normas vigentes (que asseguram a crianças e adolescentes o estudo próximo à residência, em escolas com organização adequada, currículo relevante e práticas pedagógicas significativas), como entra em contradição com os projetos de formação humana das novas gerações e as aspirações de mudança nas relações político-econômicas, socioculturais e ambientais dos movimentos sociais do campo. Também inviabiliza a participação das famílias assentadas na gestão escolar, seja porque as escolas rurais têm pouca autonomia ou porque, em virtude da distância, as famílias não conseguem participar da gestão das escolas urbanas. (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 255)

A mesma tendência ocorre nas matrículas de alunos com deficiência deste município. Ao se tratar de acesso à escola, cabe aqui um questionamento sobre como se dá o deslocamento escolar destes alunos com deficiências. O transporte escolar em áreas rurais é um sério problema para o acesso escolar, situação que se agrava muito para o aluno que necessita de um transporte escolar adaptado (GONÇALVES, 2013).

A precariedade de transporte escolar em áreas rurais e de transporte escolar adaptado é revelada pela fala do então ministro da Educação Fernando Haddad, que, em setembro de 2011, presente em uma reunião do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), diz que somente a partir de 2007 é que foi especificado um veículo adaptado para transportar os alunos com deficiência em segurança para a escola. Durante essa entrevista, o ministro afirmou, inclusive, que até aquela data não tinha consciência da quantidade de estudantes que utilizavam transportes fluviais para chegar às escolas na região norte do país (HADDAD, 2011).

Outro dado é a predominância de matrículas de alunos com deficiência mental – realidade encontrada nas escolas da cidade e do campo de todo o país. Não se pode desconsiderar os processos de patologização do fracasso escolar dos alunos cadastrados com deficiência mental, além de a medicalização do ensino, as justificativas do não aprender centradas apenas no aluno, a precariedade dos processos de avaliação, de diagnóstico e de encaminhamentos pedagógicos (ANACHE, 1997; MOYSES; COLLARES, 1997; PATTO, 2001). Essa é mais uma tensa questão na escola e na área da educação especial. No entanto, não se podem aceitar esses índices sem um questionamento crítico sobre a naturalização do não aprender e sobre os processos de estigmatização presentes no espaço escolar.

A próxima tabela apresenta a organização escolar do município.

Tabela 4: Organização escolar do Município.

Localização	Escolas							
	Total de escolas	Sala de recursos Multifuncionais	Cozinha	Biblioteca	Alimentação escolar	Rede de esgoto	Água filtrada	Sanitário
Cidade	105	17	92	25	74	97	92	105
Campo	29	0	24	1	24	25	10	25

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2011.

Verifica-se que, das 105 escolas da cidade, 50 são municipais, 32 particulares, 22 estaduais e uma é federal. No campo, tem-se um total de 29 escolas; destas, 27 são municipais, uma é estadual e uma é particular. Com relação às condições básicas para o funcionamento da escola, na cidade 4,76% das escolas não possuem água filtrada. No campo a situação ainda é mais complicada: 51,72% das escolas não têm água filtrada. Outro dado é que 23 escolas da cidade não oferecem alimentação escolar para os alunos, e no campo isto acontece em uma escola.

Deste modo, entendemos que a organização escolar do município precisa avançar em vários quesitos para oferecer aos alunos melhores condições básicas.

A tabela 5 apresenta a formação docente do Município.

Tabela 5: Formação docente no Município.

Local de trabalho	Docentes					
	Total de docentes	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio Normal/ Magistério	Ensino médio	Superior completo
Cidade	7 612	2	6	396	184	7 024

Campo	326	0	1	37	8	280
-------	-----	---	---	----	---	-----

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2011.

Os dados revelam que 5,20% dos professores que trabalham na cidade são formados no ensino médio (normal/magistério) e, no campo, 11,34% dos professores possuem o ensino médio (normal/magistério). Há no município professores que atuam na escola somente com a formação de ensino fundamental completo. Outro dado é que há dois professores que lecionam na cidade com a formação de ensino fundamental incompleto. Apesar de a maioria dos professores do município ter uma formação no ensino superior, é importante destacar a preocupação de Basso (2012, p. 117) ao analisar a formação docente dos professores do estado de São Paulo e afirmar que os indicadores revelam apenas a certificação docente. Esses índices não podem ser confundidos com qualificação docente, pois com a privatização do ensino superior houve uma enorme expansão dos cursos de Pedagogia em universidades e faculdades particulares, inclusive com formação inicial na modalidade à distância.

Em paralelo ao estudo dos dados, as pesquisadoras deram início às visitas no município. Em 2011, visitaram escolas, conversaram com professores e gestores. Em 2012, coordenaram quatro encontros (em que estiveram reunidos – em média, a cada encontro – trinta professores e gestores), cujo tema de estudo e debate foi o trabalho pedagógico na educação especial em escolas do campo.

Nesses encontros os participantes socializaram o trabalho pedagógico desenvolvido. Todas as falas foram gravadas, transcritas e, ao final, analisadas em eixos temáticos. Os excertos de falas⁵ aqui apresentados revelam: o movimento das famílias que vivem no campo em busca da escolaridade para seus filhos com deficiência; as condições de trabalho na área rural; a relação entre professores da sala regular e os professores da educação especial.

- *Sobre o movimento das famílias que vivem no campo em busca da escolaridade para seus filhos com deficiência*

As duas alunas surdas são irmãs. A primeira vez que chamamos a mãe para conversar não entendemos o que ela falava, porque falava rápido, errado e muito alto. Agora a mãe também faz acompanhamento com a fonoaudióloga. A família é pobre, tudo muito difícil... mas as meninas estão na escola, uma entrou com 3 aninhos e a outra veio para o fundamental. (P.5)

A família corre atrás de todos os recursos para o aluno andar melhor na escola, a AACD⁶ oferece suporte, e a família leva mesmo! Ele consegue muito sozinho, mas a família não cansa. Até os 4 anos ele andava e agora ele quer muito voltar a andar e eles todos têm um sentimento de não aceitar as dificuldades dele; a família ainda fala: – Ele vai andar... (P.7)

- *Sobre as condições de trabalho na área rural*

Os professores reclamam... eu sei... a minha maior frustração é o campo; eu não consegui colocar as salas de AEE, falta profissional, falta transporte, falta local! Eu me sinto frustrada em relação à inclusão no campo! (G.2)

Com relação aos alunos de inclusão no campo, faltam salas de recursos multifuncionais; só temos duas funcionando no campo. As outras já foram solicitadas, as diretoras já montaram as salas e mandaram para a secretaria, mas não tem o espaço físico, que é o principal, e falta o transporte para as crianças e para o professor. O professor dessa sala teria que se locomover, e como não trabalharia todos os dias no contraturno, precisaria ganhar hora extra. Sempre ficamos com uma interrogação – onde e como vamos fazer com essas salas. (G.4)

Temos salas funcionando sem transporte em cubículos, os gestores estão brigando por espaço e transporte. E falta material no campo; eu faço acordo com as escolas da cidade, empresto alguns jogos, faço cópias de atividades de livros da cidade e levo para a escola do campo. (P.25)

- *Sobre a relação entre professores da sala regular e os professores da educação especial*

Esse ano eu tenho dois alunos com deficiência e teve dias que fui embora da escola chorando, porque pensava “o que eu estou fazendo com o João?”. Na hora em que ele começava a chorar dentro da sala eu me sentia a pior professora do mundo... a pior, sabe?! Ele chorava e eu quase chorava junto. Acho muito importante ter o professor da educação especial junto, ao menos para dar essa formação sobre como interagir com o aluno, porque o começo é difícil, você se pergunta: o que eu vou fazer agora? (P.22)

Sou a professora da educação especial e fico na sala junto com a professora regular. Temos uma convivência boa e uma ajuda a outra. Do ano passado ele avançou muito, hoje em dia ele é outra criança: ele consegue interagir, trabalhar em grupo, ele melhorou 80%, assim, em relação ao ano passado. Esse trabalho foi um fator positivo na vida dele. (P.13)

O município em que a pesquisa de campo foi realizada tem um trabalho organizado na área da educação especial junto às escolas da educação básica, nas áreas urbanas e rurais. Há uma equipe pedagógica presente, cujo foco de trabalho está nas questões relacionadas aos processos de “inclusão”, que abrangem os alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento, assim como uma atenta coordenadoria para a educação do campo. As pesquisadoras presenciaram a interação entre essas equipes de trabalho e o esforço coletivo para a superação das barreiras (arquitetônicas, de transporte, de comunicação, de atitudes), pois há alunos com deficiência nas escolas do campo. Professores e coordenadores relataram histórias familiares de muita luta e sacrifício para que seus filhos estudassem, se possível perto de casa, no campo. Houve relatos sobre pais que enfrentam duras distâncias para os atendimentos clínicos ou pedagógicos oferecidos na cidade. O senso comum afirma que os pais de crianças e jovens com deficiência preferem que seus filhos sejam atendidos em instituições especializadas, mas as pesquisas revelaram que essa opção não é a regra. Há pais que valorizam o espaço escolar e lutam pela garantia desse direito aos filhos (CAIADO, 2006, 2013).

Os problemas relatados por professores e coordenadores repetem a lógica de que no campo há abandono. Comparam as escolas da cidade e as escolas do campo entre as

condições de trabalho docente, os serviços da educação especial, os espaços físicos e materiais disponibilizados, e sempre a falta desses elementos no campo.

As práticas pedagógicas expressam o esforço para o desenvolvimento de atividades com significados para os alunos do campo. Nessa direção, foram conhecidos o Projeto Portinari e o Projeto Horta, avaliados pelo grupo como propostas pedagógicas adequadas para garantia do conteúdo escolar em atividades com significados à realidade do campo.

Há ansiedade em relação ao futuro do trabalho, com a proximidade de eleições municipais para prefeitura e câmara de vereadores, expressa em dúvidas como: ‘No ano que vem, como ficará a educação?’; ‘As escolas do campo continuarão abertas ou serão nucleadas?’; ‘A educação especial permanecerá inclusiva ou o centro municipal de educação especial, que nunca foi fechado, ganhará novo destaque na área?’. Ou seja, permanecem as históricas tensões na área.

A análise dos dados revela a dupla exclusão que constitui a vida de pessoas com deficiência no campo, assim como revela a precariedade do trabalho docente nas escolas do campo. Entretanto, não se pode desconsiderar o movimento real das famílias que matriculam seus filhos com deficiência na escola do campo e as ações do município na oferta de serviços na área da educação especial, inclusive nas áreas rurais. Mais do que as matrículas e serviços na área da educação especial, outro problema se coloca para a reflexão.

Qual educação especial escolar queremos no campo?

Na relação entre sociedade e educação, a história revela a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares tecidas e ainda presentes em nosso país. Com raiz agrária, latifundiária, patriarcal e escravocrata temos as marcas históricas de uma escolarização para a elite, uma forte resistência à educação pública, uma escola que se constitui para conformação e qualificação técnica (SAVIANI, 2010).

Conforme Romanelli (1998, p. 62), em 1920 84% da população brasileira vivia em área rural, e o índice de analfabetismo no país era de 70%. Em 1964, 74% das pessoas entre 7 e 14 anos que viviam em zona rural não frequentavam a escola. Em 1970, 44% da população brasileira permaneciam morando em área rural, e o índice de analfabetismo no país era de 33%. Com o decorrer do processo de industrialização no país, houve um movimento crescente de migração do campo para a cidade, formando-se bolsões urbanos de miséria.

Dados do INCRA em 2010 mostram que grandes latifúndios detêm 75% da área rural do país, o que revela a manutenção histórica da concentração da terra. Dados do Censo (IBGE, 2010) mostram que 9,43% da população com 15 anos ou mais são analfabetas, e que 35,48% não completaram o ensino fundamental.

Nesse processo, trabalhadores da cidade e do campo sobrevivem no abandono de direitos sociais, políticos e econômicos. Na história da educação especial, deficiência e pobreza se encontram, e às pessoas com deficiência fica reservado o espaço da caridade, da assistência social (MESTRINER, 2008; LOBO, 2008). Ações pontuais e esparsas marcam uma história de negação de direitos: apenas em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial, no Ministério da Educação e Cultura, cuja finalidade era de promover no país a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (PIRES, 1974). Mas foi em 1988, com a Constituição Cidadã, que a pessoa com deficiência alcançou o patamar de sujeito de direitos, fruto da luta aguerrida e desconhecida da mobilização de pessoas com deficiência que têm escrito essa história (BIELER, 1990; LANNA JÚNIOR, 2010; CAIADO, 2011).

Para exemplificar as restrições sociais a que ainda estão submetidas as pessoas com deficiência em nosso país, o Censo Demográfico de 2010 (BRASIL) mostra que somos 190.755.799 brasileiros; deste total, 8,25% são pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental/intelectual)⁷. No Brasil há 13.660.168 pessoas analfabetas com 15 anos ou mais. Dentre as pessoas com deficiência nessa faixa etária, 4.645.145 não são alfabetizadas. Portanto, os dados revelam que 34% das pessoas analfabetas no país têm alguma deficiência. Mostram também que 26,15% das pessoas com deficiência com 10 anos ou mais sobrevivem com 1 a 5 salários mínimos; 22,82% não possuem rendimento⁸, e a maior parte, 47,50%, sobrevive com a renda de até 1 salário mínimo⁹.

No campo, as pessoas com deficiência ainda são invisíveis (MARCOCCIA, 2011). Há silêncio sobre elas nos documentos dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no país, há silêncio sobre elas na produção do conhecimento na área da educação especial (CAIADO; MELLETTI, 2011).

Este estudo revela que há matrículas de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo, em escolas na área rural, assentamentos, quilombos, terras indígenas e ribeirinhas (FERNANDES, 2012; MACALLI, SANTO, SELINGARDI, 2013; MANTOVANI, 2012; SÁ, 2012). Diante dessa realidade, temos como perguntas: a luta pelo acesso das pessoas com deficiência à escola no campo se restringe à matrícula? Ao transporte escolar adaptado? À implantação dos serviços propostos na política educacional?

As pesquisadoras pensam que não. Ao assumir um projeto histórico em que a educação, a instrução, são direitos de todos, assume-se que as pessoas com deficiência têm o direito a entrar na escola, nela permanecer e se desenvolver em todas as dimensões do humano – estas relacionadas tanto à formação geral como à formação politécnica. Saviani afirma que “o conceito de politecnicidade está no centro da concepção socialista de educação. Implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução e trabalho produtivo” (2005, p. 237).

Nessa direção, a concepção de escola unitária nos abre um caminho profícuo para o debate:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1988, p. 118)

Supera-se a construção histórica de uma escola no campo sempre em condições precárias, com os professores mal formados e adoecidos pela desvalorização do seu trabalho, pelas longas distâncias que percorrem diariamente e pela solidão no cotidiano escolar. Supera-se a escola rural esvaziada de conhecimentos sistematizados e práticas pedagógicas desarticuladas da vida no campo. Supera-se um projeto de educação conformador e se anuncia uma escola comprometida com as lutas organizadas pela construção de novas relações sociais, para as escolas do campo e da cidade.

Os movimentos populares organizados de luta pela terra, pela educação do campo, conquistaram a legislação atual; exemplos disso são as Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo (BRASIL, 2002) e a Política Nacional de Educação do campo (BRASIL, 2010), cuja concepção de educação do campo se fundamenta pelo compromisso com um novo projeto de sociedade, que anuncia a luta pela superação do sistema capitalista (CALDART, 2012). Nesse projeto, na escola do campo haveria a garantia do direito de todas as pessoas que vivem no campo nela estudarem - inclusive, portanto, as pessoas com deficiência.

Por isso, a proposta que se defende, de se garantir o direito à escola para as pessoas com deficiência que vivem no campo, não é a proposta de se repetir o que se tem hoje nas escolas urbanas. O projeto atual de escola urbana também não atende aos interesses de uma formação plena, para a vida. Não se nega a conquista do direito à matrícula das pessoas com deficiência em escolas – conquista dos movimentos organizados (LANNA JÚNIOR, 2010); porém, a matrícula não basta!

Num projeto histórico comprometido com a superação do sistema capitalista, a educação assume o papel da formação humana em todas as suas dimensões e a escola se compromete com o acesso aos conhecimentos científicos e artísticos e à formação para o trabalho, com procedimentos e atividades que respeitem as peculiaridades do contexto em que estão os alunos. Sobre o trabalho pedagógico em diferentes contextos, Freitas afirma que “o campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos” (2010, p. 158).

No campo ou na cidade, todas as crianças, jovens e adultos aprendem na escola e fora da escola. Pois os homens se humanizam nas relações sociais, na vivência cotidiana marcada pelos condicionantes históricos. Os alunos com deficiência, os alunos da educação especial, precisarão de recursos específicos para aprender, mas como humanos também aprendem (VIGOTSKI, 1995).

Há enormes avanços científicos na superação das limitações do corpo para interação e participação social, em todas as áreas da ciência e da tecnologia. Poder-se-ia elencar inúmeros exemplos, mas será pontuada uma área complexa e que já atingiu enormes avanços: a educação da pessoa com surdo-cegueira. Poucas pessoas já tentaram imaginar como seria sua vida com a privação simultânea dos canais sensoriais da audição e da visão¹⁰. Há exemplos de pessoas nessa condição que no processo pedagógico superaram os limites do comprometimento biológico e avançaram no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a fala, inteligência, memória, consciência. Dentre outras, Helen Keller, que nasceu nos Estados Unidos em 1880 e aos 18 meses perdeu a visão e a audição, foi alfabetizada e proferiu palestras em vários dos 35 países que visitou ao longo da vida; ao seu nome imediatamente associamos o nome de sua professora Anne Sullivan Macy. Olga Ivanovna Skorjodova, que nasceu na Ucrânia em 1914 e aos 5 anos perdeu a visão e a audição como seqüela de meningite, doutorou-se em psicologia e ciências pedagógicas, na antiga URSS¹¹. Aliás, é na URSS que os exemplos mais marcantes estão registrados¹².

Na medida em que se assume um projeto histórico em que a igualdade entre os homens é o princípio motor, dar-se-á a luta pela socialização desses avanços. É essa a educação, a educação especial, que temos como projeto para todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência que vivem na cidade e no campo.

Para finalizar, reafirma-se que este estudo revelou que há alunos com deficiência que vivem no campo e estão matriculados em escolas do campo, embora muitos estejam matriculados em escolas na cidade. Porém, para além do debate sobre acesso e permanência dos alunos nas escolas, é preciso enfrentar o debate urgente sobre qual educação especial se quer nas escolas da cidade e do campo, explicitando qual é o projeto histórico que assumirão os educadores. Tudo indica que o movimento social de luta pela terra terá uma significativa contribuição se colocar em pauta essa questão: qual escola se quer para as crianças, jovens e adultos com deficiência que vivem no campo? Ainda que questão pontual numa pauta de luta tão intensa, a condição da deficiência está presente na vida da cidade e na vida do campo.

Referências

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou Inquirição**: Estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na Escola. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo**: um estudo sobre as condições da educação escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BIELER, R. B. (org.) **Ética e legislação**: os direitos das pessoas portadoras de deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: Rotary Club, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2007**. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2008**. 2008a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. 2008c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2009**. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2010**. 2010a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA**. 2010b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2011**. 2011a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. 2011b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

_____. Projeto de Lei nº. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e outras providências**. 2011c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CAIADO, K. R. M. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CAIADO, K. R. M. (org.) **Trajетórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, SP: EDUFSCar/FAPESP, 2013 (no prelo).

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.

CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 41, p. 246-257, 2009.

FERNANDES, A. P. 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**. Pelotas, RS. v. 01. p. 01-12. 2012.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. et al. **Caminhos para transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público na interface da educação especial e educação do campo. In: **III Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência**. Florianópolis, p. 1-15, 2013.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HADDAD, F. Transcrição do debate ocorrido com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, na reunião extraordinária do CONADE, realizada no dia 05/09/2011. Reunião

presidida pelo Vice-presidente do CONADE, Secretário Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Antônio José Ferreira. Disponível em: <<http://www.vilavelha.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/40275>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

IBGE. SIDRA. **Sistema IBGE de Recuperação Automática**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.) **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MACALLI, A. C.; SANTO, S. C.; SELINGARDI, S. A. O cenário da educação especial do campo: uma análise da realidade encontrada no contexto do assentamento Bela Vista, SP. In: **III Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência**. Florianópolis, p. 1-21, 2013.

MANTOVANI, J. V.; PADILHA, A. O aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão dos indicadores educacionais. In: **I Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural**. 07 a 10 de agosto de 2012, UNESP: Marília, SP. 2012. ISSN: 2238-8737.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas Públicas do Campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da Inclusão Educacional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

MESTRINER, M. L. **O estado entre a filantropia e a assistência social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP** (Impresso), v. 8, p. 63, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PIRES, N. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. 162 p.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SÁ, M. A. Invisibilidade de crianças indígenas com deficiência: Reflexões necessárias In: **V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, SP, 2012.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SIERRA, M. A.; BARROCO, S. M. S. O atendimento educacional à pessoa com deficiência e a importância da teoria vygotskiana: em defesa do início da formação social da mente da pessoa surdocega. **35ª Reunião Anual da Anped, GT 20 – Psicologia da**

Educação. Porto de Galinhas, Pernambuco, 2012. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 22 mar. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia.** 2. ed. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

Notas

¹ O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial, UFSCar, tem enfrentado esse problema em várias pesquisas em andamento.

² As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o caderno de instruções do INEP, disponível no endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>. Acesso em: 25 mar. 2013.

³ As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o SIDRA, disponível no endereço eletrônico: <http://www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 mar. 2013.

⁴ Conforme o IBGE, com a auto-declaração as pessoas afirmavam ter as seguintes características: não conseguem de modo algum ou têm grande dificuldade na capacidade visual, auditiva, motora, mental/intelectual.

⁵ Para preservar a identidade dos participantes, os excertos de falas de professores estão sinalizados com P e dos gestores com G. O número que segue a cada letra refere-se à identificação utilizada nas transcrições das entrevistas.

⁶ AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; www.aacd.org.br

⁷ Conforme o IBGE, com a autodeclaração as pessoas afirmavam ter as seguintes características: ‘não conseguem de modo algum’ ou ‘têm grande dificuldade na capacidade visual, auditiva, motora, mental/intelectual’.

⁸ Pessoas que recebem somente o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social; o BPC foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, pelas Leis nº 12.435, de 6 de julho de 2011 e pela Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011, que alteram dispositivos da LOAS, e pelos Decretos nº 6.214, de 26 de setembro de 2007 e nº 6.564, de 12 de setembro de 2008 (Brasil, 2012).

⁹ Valor do salário mínimo utilizado no censo: R\$ 510,00.

¹⁰ Sobre surdo-cegueira, ler Sierra e Barroco (2012).

¹¹ Disponível em: <www.ibc.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2013.

¹² Ver *As borboletas de Zagorski*, partes I e II. Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

Recebido em abril-13

Aprovado em maio-13