

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO



**KÁTIA REGINA MORENO CAIADO
(ORG.)**

Kátia Regina Moreno Caiado
Organizadora

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2017



NAVEGANDO

Navegando Publicações

CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Conselho Editorial

Anselmo Alencar Colares – UFOPA

Carlos Lucena – UFU

Carlos Henrique de Carvalho – UFU

Dermeval Saviani – Unicamp

Fabiane Santana Previtali – UFU

Gilberto Luiz Alves – UFMS

István Mészáros – Universidade de Sussex – Inglaterra

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU

José Claudinei Lombardi – Unicamp

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Ricardo Antunes – Unicamp

Robson Luiz de França – UFU

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores .

E2446 – Caiado, Kátia Regina Moreno. (org.) Educação especial no campo – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ISBN: 978-85-92592-69-1

1. Educação 2. Educação Especial I. Kátia Regina Moreno Caiado. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Preparação/ Revisão - Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

Ciências Sociais 300

SUMÁRIO

PREFÁCIO	1
<i>Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina dos Santos Bezerra</i>	
APRESENTAÇÃO	5
<i>Kátia Regina Moreno Caiado e Juliana Mantovani</i>	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	15
<i>Debora Teresa Dalma e Rejma Ulrel Carbone Carneiro</i>	
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DOIS ASSENTAMENTOS PAULISTAS: DECORRÊNCIA DOS PROJETOS DE EJA DO PRONERA (2005– 2010)	51
<i>Táisa Graciela Gomes Liduenha Gonçalves e Márcia Aparecida Lima Vieira</i>	
DIÁLOGO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: O SER E O SABER–FAZER COM O PÚBLICO–ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	73
<i>Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes</i>	
O IDEB E A POLÍTICA LINGUÍSTICA E CULTURAL: LIMITES E DESAFIOS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS, MS	91
<i>João Henrique da Silva, Ilma Regina Castro Saramago de Souza e Marilda Moraes Garcia Bruno</i>	
TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLA NO CAMPO: ESTUDO DE UMA CRIANÇA COM SUSPEITA DE AUTISMO	117
<i>Elisa Mariana Torres e Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi</i>	

VISIBILIZANDO PROCESSOS DA INTERFACE ENTRE 135
A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO A PARTIR DA PRODUÇÃO
ACADÊMICA E DE SEUS AUTORES

Denise Meyrelles de Jesus e Christiano Felix dos Anjos

SOBRE OS AUTORES 157

PREFÁCIO

Luiz Bezerra Neto

Maria Pristina dos Santos Bezerra

Desde o início da última década do século XX assistimos à ampliação de políticas sociais voltadas à minimização dos impactos do capitalismo junto às populações jogadas à margem da sociedade do consumo. Essas políticas são pautadas principalmente nos ideais da “Educação para todos”, disseminados desde a Conferência de Jomtien, que ocorreu na Tailândia, em março de 1990. Na ocasião a educação foi definida como direito universal para pessoas de todas as idades, do mundo inteiro; destacou-se sua contribuição para o progresso social, econômico e cultural, perpassada por uma cultura da paz, da segurança e da tolerância. Admitiu-se que a educação apresentava graves deficiências, sendo necessário torná-la mais relevante, de melhor qualidade e universalmente disponível.

Supõe-se que, a partir desse princípio da educação para todos, todos de fato estivessem inseridos no contexto das políticas sociais e das educacionais, em especial, e que a educação escolar estivesse acessível a todos.

Seguindo essa linha de acordos internacionais em defesa da educação para todos, aconteceu, em Salamanca, na Espanha (1994), a conferência sobre “princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”, culminando com um documento compromisso assinado pelos estados representados no sentido de garantir que a educação das pessoas com deficiências fosse integrante do sistema educacional. O Brasil foi um dos signatários desses acordos internacionais em defesa da educação básica e da educação da pessoa com deficiência.

Diante de tantos compromissos assumidos, era de se esperar que a educação escolar tivesse sido garantida a todos indistintamente e que, nesse todo, estivessem incluídas as pessoas que vivem no

campo e as pessoas com deficiência. O que temos acompanhado, entretanto, é um sistemático fechamento de escolas rurais. De acordo com dados divulgados amplamente pela imprensa nacional, no ano de 2014, foram fechadas mais de quatro mil escolas rurais no Brasil, 37 mil unidades nos últimos 15 anos, o que dá em média oito escolas rurais fechadas por dia.

Se há em curso um processo de desmantelamento da escola rural, o que dizer então do atendimento educacional especializado nas áreas rurais? São duas temáticas sobre as quais ainda paira um certo ar de “ocultamento”. São quase inexistentes os estudos que fazem o cruzamento da educação especial com a educação do campo, ou seja, que procuram desvendar as interfaces entre as duas áreas.

O livro organizado por Katia Regina Moreno Caiado encara de frente essa interface da educação especial no campo. É resultado de um intenso trabalho de pesquisa, discussões e debates nas Jornadas de Educação Especial no Campo, ocorridas entre 2010 e 2015, com pesquisadores e estudiosos dos diferentes segmentos que integram os povos do campo, além de representantes de movimentos sociais.

Há muito preconceito em relação às pessoas com deficiência e o atendimento é por vezes precário, o que ainda faz com que famílias preservem seus entes da exposição pública, escondendo-os, via de regra, no interior dos quartos ou, quando muito, nas copas dos lares brasileiros. Um problema que dificilmente chega à sala, pois poucos são aqueles que discutem a condição das pessoas com deficiência, tornando mais difícil o atendimento especializado no sistema educacional e, mais ainda, nas escolas do campo.

A invisibilidade das deficiências está presente tanto na cidade quanto no campo, mas neste último a realidade é mais gritante, pois tanto as famílias, quanto o poder público/estatal ou a sociedade em geral fazem de conta que o problema não existe. Daí a importância do olhar próprio daqueles que trabalham com a educação especial, sobretudo nas áreas de assentamentos, onde o mais importante é buscar estabelecer um diálogo entre os assentados, as pessoas com

deficiência e os educadores. Os autores nos presenteariam com este livro, que possibilitará aos leitores entrar em contato com essa realidade educacional ainda não muito conhecida em nosso país.

Reunimos artigos que abordam diferentes perspectivas da interface Educação Especial/Educação do campo: atendimento educacional especializado em salas multifuncionais; Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos; trabalho docente e trabalho pedagógico na Educação Especial em escolas do campo; política linguística e cultural nas escolas indígenas. Toda essa gama de abordagens contribui para o debate e a ampliação da produção sobre a temática, como afirmam os autores do livro.

Somente quando se compreende esses processos estudados no livro, pode-se vislumbrar o significado do trabalho pedagógico nas escolas no campo que, nesse caso, age como mecanismo de visibilização das pessoas com deficiência e das suas necessidades.

Tendo em vista essas questões, é importante considerar que a discussão sobre Educação Especial no Campo não pode ser negligenciada pela universidade, dado que traz à tona uma problemática pouco discutida e, por isso mesmo, pouco pesquisada. As autoras reafirmam a vigência do silêncio, reforçada por essa falta de visibilidade tanto nas políticas educacionais quanto nos estudos acadêmicos. Como bem observado por Kátia Regina Moreno Caiado, em sua apresentação, as pessoas com deficiência enfrentam muitas barreiras, além desse silenciamento que parece ser proposital: são barreiras sociais, arquitetônicas e de comunicação, frequentemente materializadas na ausência de acessibilidade para a locomoção, a interação e a convivência social.

Embora a Universidade Federal de São Carlos possua um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial desde 1978, promovendo momentos de encontros, divulgação do conhecimento e debates sobre educação especial, segundo Katia Caiado, foi com introdução do curso de Pedagogia da Terra no *campus* de São Carlos, através das disciplinas obrigatórias e optativas, que a questão do campo ganhou relevância científica e social na universidade.

A partir da criação do curso de Pedagogia da Terra e, sobretudo, do grupo de estudos e pesquisas sobre educação no campo – GEPEC – passaram a ser organizadas jornadas de educação especial no campo, com a realização de palestras que provocavam a interface entre Educação Inclusiva e Educação no Campo enquanto espaço em construção, com pesquisadores e estudiosos dos diferentes segmentos que integram os povos do campo.

Assim, os textos produzidos para este livro trazem grande contribuição tanto para os pesquisadores do campo quanto para aqueles que atuam na Educação Especial, mas sobretudo para aqueles que trabalham com Educação Especial no Campo.

A sensibilidade de Katia Regina Moreno Caiado e do grupo de pesquisadores que colaboraram para a produção deste trabalho tornou possível disponibilizar, para o público em geral, esta grande contribuição para a sociedade, através de publicação proporcionada pelo GEPEC e pela Navegando Editores.

Ao grupo, nosso reconhecimento e nosso estímulo ao trabalho.

APRESENTAÇÃO

Kátia Regina Moreno Caiado
Juliana Mantovani

Este livro é resultado de um processo que se iniciou quando, em 2009, ministrei a disciplina Fundamentos de Educação Especial, no Curso de Pedagogia da Terra, na Universidade Federal de São Carlos, coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto. Ao trabalhar nesse curso, compreendi que, na área da Educação Especial, a pessoa com deficiência que vivia em áreas localizadas no campo era invisível. Vigorava o silêncio, seja na inexistência de pesquisas que abordassem essa interface; seja nos textos das políticas educacionais, que silenciavam sobre o direito à educação escolar da pessoa com deficiência que vive no campo. (CAIADO, MELETTI, 2011; SÁ, CAIADO, 2015).

Porém, quando iniciamos a análise dos dados de matrículas no Censo Escolar (INEP 2007–2010), eles começaram a ganhar espaço, tanto em escolas localizadas nas áreas rurais dos municípios, como em escolas localizadas em áreas de assentamentos, terras indígenas ou comunidades remanescentes de quilombos. Eram poucas as matrículas num país tão rural, mas eles estavam lá no Censo Escolar. Provocação suficiente para que iniciássemos pesquisas que problematizassem a interface entre Educação Especial e Educação do Campo. Nesse movimento, fomos encontrando alunos, professores, membros e lideranças das comunidades, pesquisadores e secretarias municipais que partilhavam dessa preocupação.

Daí surgiu a proposta de criarmos um evento sobre a temática, as Jornadas de Educação Especial no Campo. As jornadas foram realizadas na Universidade Federal de São Carlos, no período de 2010 a 2015. Esses encontros foram propostos com o objetivo de promover um espaço científico para a divulgação do conhecimento ci-

entífico e a troca de experiências entre profissionais da educação básica, alunos da universidade, pesquisadores e integrantes dos movimentos sociais. Também pretendíamos dar visibilidade à interface entre Educação Especial e Educação no Campo, pois a maioria das pessoas que vivem no campo e a maioria das pessoas com deficiência que vivem no campo em nosso país são das camadas populares, trabalhadores e filhos de trabalhadores que, historicamente, têm seus direitos negados, o que dificulta e até mesmo impede a participação social.

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2007–2012) mostram que há alunos com deficiência que vivem no campo e estudam em escolas no campo e na cidade. Há alunos com deficiência que vivem no campo e frequentam a escola próxima a sua casa no campo e, no contraturno, frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) em escolas na cidade (GONÇALVES et al., 2014). E há professores de educação especial da cidade que vão para o campo. Contudo, devido à distância, este deslocamento compromete a periodicidade do trabalho. Atualmente, a interface entre a Educação Especial e a Educação no Campo está garantida na legislação das duas áreas, mas são grandes os desafios para sua materialização (CAIADO, GONÇALVES, SÁ, 2016).

As barreiras para a pessoa com deficiência ter participação social são muitas, seja no campo ou na cidade. Barreiras arquitetônicas, de comunicação e de atitudes são frequentes com a ausência de acessibilidade para a locomoção, de interação e de convivência social. Prédios com escadas, corredores sem sinalização, banheiros sem adaptação; ausência de tecnologias e de formação para os profissionais da educação são exemplos cotidianos vivenciados no contexto escolar. Se um dos maiores problemas das escolas no campo são os deslocamentos dos alunos e professores, seja por transporte rodoviário ou pluvial, isso se agrava muito quando o aluno tem alguma deficiência (CAIADO, GONÇALVES, 2014) e necessita de transporte escolar adaptado. Nessa concepção, a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica

pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida, muitas vezes, por incapacidade, é resultado das barreiras sociais que são impostas a elas(CAIADO, MELETTI, 2011).

Para além das práticas caritativas e filantrópicas, a pessoa com deficiência ainda sobrevive num ambiente social marcado por preconceitos e marginalização. Mesmo assim, a realidade nos mostra que pessoas com deficiência têm lutado por seus direitos e, com isso, ampliam-se os espaços sociais, hoje denominados de inclusivos (LANNA, 2010).

Na Universidade Federal de São Carlos, no *campus* de São Carlos, temos, na graduação, disciplinas obrigatórias e optativas nos cursos de Licenciatura em Educação Especial, Pedagogia e Pedagogia da Terra; além de um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial criado em 1978. Assim, promover um momento de encontro, divulgação do conhecimento e debate sobre a interface da Educação Especial com a Educação do Campo se justificou devido a sua relevância científica e social.

Todas as jornadas tiveram palestras que provocavam a interface enquanto espaço em construção, com pesquisadores e estudiosos dos diferentes segmentos que integram os povos do campo. Em 2010, problematizamos a interface da Educação Especial entre os assentados da reforma agrária; em 2011, entre os indígenas; em 2012, entre os quilombolas; em 2013, entre os ribeirinhos. Em 2015, avançamos com uma mesa que apresentou resultados de pesquisas de doutorado que enfrentaram o debate da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo em assentamentos, em terras indígenas, em comunidades remanescentes de quilombos e em comunidades ribeirinhas, cuja pergunta norteadora foi: que educação especial queremos na Educação do Campo?

Nos anos ímpares, 2011, 2013 e 2015, agregamos as Jornadas aos Seminários de Educação do Campo, promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação do Campo da UFSCar, coordenado pelo Prof. Dr. Luís Bezerra. Assim, o tema da interface entre educação especial e educação do campo passou a ser um eixo temático do

evento e, com isso, recebeu trabalhos de pesquisa – em andamento e concluídos – de diferentes universidades do país.

A seguir, apresentaremos um levantamento dos trabalhos apresentados nesse eixo, nos anos de 2011, 2013 e 2015¹.

Em 2011, foram apresentados seis trabalhos. Os autores eram alunos e pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Federal de São Carlos. Os temas das pesquisas apresentadas versaram sobre: Trajetória de vida de aluno com hidrocefalia no assentamento; Interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial; Indicadores escolares e sociais na interface da Educação Especial e Educação do Campo; Educação Especial em comunidades remanescentes de quilombos; História da Educação Especial no Campo.

Em 2013, foram apresentados nove trabalhos, com autores que representaram cinco diferentes instituições, sendo quatro universidades: Universidade Federal de São Carlos; Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná; Universidade Estadual do Pará; Universidade Estadual Paulista e uma secretaria municipal de educação. Os temas abordados foram: Condições de trabalho na carreira docente; Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos; Indicadores escolares e sociais na interface da Educação Especial e Educação do Campo; História da Educação Especial no campo; Acessibilidade em escolas do campo; Interface entre Educação Especial e Educação do Campo em diferentes municípios; Atendimento educacional especializado em escolas do campo; Educação Especial em escolas ribeirinhas; Educação Especial na escola indígena; Educação especial em comunidades remanescentes de quilombos; Educação Especial em assentamentos; Educação Especial em escolas itinerantes de acampamentos.

Em 2015, foram apresentados 13 trabalhos com autores representando oito instituições de ensino superior: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade do Estado do Amazonas;

¹ Os trabalhos estão publicados no site <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal Rural de Pernambuco; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal de São Carlos. Os temas abordados foram: Condições de trabalho na carreira docente; Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos; Indicadores escolares e sociais na interface entre Educação Especial e Educação do Campo; História da Educação Especial no campo; Interface entre Educação Especial e Educação do Campo em diferentes estados e municípios; Acessibilidade em escolas do campo; Atendimento educacional especializado em escolas do campo; Educação Especial em escolas ribeirinhas; Educação Especial na escola indígena; Educação especial em comunidades remanescentes de quilombos; Educação especial em assentamentos; Revisão da literatura sobre a interface entre Educação Especial e Educação do Campo; Políticas educacionais sobre a interface entre Educação Especial e Educação do Campo; O ensino de áreas do conhecimento na interface entre Educação Especial e Educação do Campo.

Entre os três eventos, ocorreu o aumento de trabalhos apresentados e de instituições representadas. Algumas temáticas permaneceram e novas surgiram nesse período; com destaque para a discussão sobre o ensino de áreas de conhecimento apresentada em 2015. A diversidade de temas revela a complexidade do processo educacional, seja no campo ou na cidade. Os autores que socializaram seus estudos são desde alunos da graduação, com monografias de conclusão de curso e relatórios de iniciação científica, a alunos de mestrado e doutorado, alguns em coautoria com seus orientadores. As universidades representadas localizam-se nas cinco regiões do país, o que confirma os dados dos censos escolares de que há alunos com deficiência que vivem no campo e há um problema social e científico a ser enfrentado: que Educação Especial temos e qual queremos nas escolas do campo?

Durante esses encontros, surgiu a possibilidade de organizarmos este livro, cujos textos nos trazem mais elementos para enfren-

tarmos esse debate. Segue a organização do livro com a voz dos autores nos apresentando seus objetivos:

Debora Teresa Palma, professora da educação básica municipal e Relma Urel Carbone Carneiro, professora da Universidade do Estado de São Paulo, apresentam o texto *Atendimento educacional especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas*, que tem como objetivos analisar o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional, nas escolas do campo de um município no interior do Estado de São Paulo, e identificar a percepção que os pais e os professores que convivem com esses alunos têm acerca da deficiência.

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, docente da Universidade do Norte do Paraná, e Márcia Aparecida Lima Vieira, docente da Universidade Metodista de Piracicaba/SP, apresentam o texto *Um olhar sobre a Educação Especial em dois assentamentos paulistas: decorrência dos projetos de EJA do Pronera (2005–2010)*, as autoras relatam algumas experiências na área da Educação Especial, em decorrência dos dois projetos de Educação de Jovens e Adultos, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, desenvolvido no estado de São Paulo em parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba: a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Pará, apresenta o texto *Diálogo sobre formação docente: o ser e o saber-fazer com o público-alvo da Educação Especial no Campo*, que questiona como acontecem e como se relacionam o ser e o saber-fazer docente nas escolas ribeirinhas para o público da Educação Especial das ilhas de Belém, no Pará.

João Henrique da Silva, doutorando da Universidade Federal de São Carlos; Ilma Regina Castro Saramago de Souza, doutoranda da Universidade Federal da Grande Dourados e Marilda Moraes Garcia Bruno, docente da Universidade Federal da Grande Dourados, apresentam o texto *O IDEB e a política linguística e cultural: limi-*

tes e desafios para as escolas indígenas de Dourados, MS, cujo objetivo é refletir sobre a política linguística e cultural presente nas escolas indígenas do município de Dourados/MS e analisar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referentes à escolarização de alunos indígenas matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos anos de 2011 e 2013.

Elisa M. Torres, professora da educação básica municipal, e Lúcia Lombardi, docente da Universidade Federal de São Carlos, apresentam o texto *Trabalho pedagógico em escola no campo: estudo de caso de um aluno com suspeita de autismo*, que teve como objetivo analisar como o brincar pode, contribuir para a superação dos desafios enfrentados nos processos de ensino–aprendizagem e de socialização de uma criança com necessidades educacionais especiais, matriculada em uma escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da zona rural da cidade de Salto de Pirapora, Estado de São Paulo.

Denise Meyrelles de Jesus, docente da Universidade Federal do Espírito Santo, e Christiano Felix dos Anjos, doutorando em educação na Universidade Federal do Espírito Santo, apresentam o texto *Visibilizando processos da interface entre a Educação Especial e Educação do Campo no estado do Espírito Santo a partir da produção acadêmica e de seus autores*, cujo objetivo é analisar os trabalhos produzidos no Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo sobre a interface Educação do Campo e Educação Especial, assim como detectar as “zonas de contato” existentes entre as realidades dessas áreas. Mais que analisar as produções acadêmicas, foi proposto ir ao encontro dos seus autores, para que a ampliação da dimensão da pesquisa seja capaz de superar o texto acadêmico e a centralidade discursiva que nele se faz presente.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

- CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; SÁ M. A. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Revista Linhas Críticas**. Brasília: Universidade de Brasília, v.22, n. 48, 2016
- CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, SP: Universidade Estadual de Maringá, v. 17, n. 1, 2014.
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP: ABPEE, v. 17, 2011.
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo no Estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In: NETO, L. B.; BEZERRA, S.M.C. (Org.). **Educação para o campo em discussão: subsídios para o Programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011.
- GONÇALVES, T.G.G.L.; SA, M. A. ; LOUREIRO, A. D. T. ; SELINGARDI, S. A. ; SANTO, S. C. ; KAWAMURA, C. Y. ; MACALLI, A. C. . **Elaboração do Banco de dados sobre as matrículas do censo escolar na educação básica: Alunos com e sem deficiência (2007 a 2012)**. In: IV Encontro Interinstitucional de Pesquisa (CD–Rom), UFSCar, 2014, Sorocaba. Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência, 2014.
- LANNA JÚNIOR, M. C. M. (org.) **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.
- SÁ M. A.; CAIADO, K. R. M. Interface da educação especial com a educação escolar indígena: a invisibilidade dos alunos indígenas com deficiência. In: BRUNO, M. M. G.; OLIVIEIRA, O. V. (orgs.) **Educação Escolar Indígena, diferença e deficiência: (re)pensando**

práticas pedagógicas. Campo Grande, MS: Universidade Federal do Mato Grosso, 2015.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Debora Teresa Palma
Regina Urel Carbone Carneiro*

A história da escolarização das pessoas com deficiência é impregnada por preconceito, exclusão, negação de direitos, desrespeito às diferenças e às particularidades de cada indivíduo. A escola é um microsistema da sociedade que reproduz as relações humanas, seus conflitos sociais e políticos, além de reproduzir toda forma de discriminação e, ao longo do tempo, tem negado a um considerável grupo de minorias, inclusive pessoas com deficiência, condições de usufruir desse direito.

Atualmente, discutimos uma proposta de Educação Inclusiva que propõe uma modificação no modelo escolar, de forma que a escola assuma o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, oportunizando de forma equânime condições de acesso, permanência e sucesso acadêmico de acordo com as possibilidades de cada um. Nessa perspectiva, a diversidade, uma característica inerente ao ser humano, não é somente aceita, mas acima de tudo valorizada, pois se apresenta como fundamental em sociedades democráticas que buscam a equidade e a justiça social. Desta forma, a escolarização de alunos com deficiência deve acontecer em ambientes comuns, junto com seus pares, garantindo todo tipo de apoio que se fizer necessário para seu desenvolvimento e aprendizagem. Na política educacional brasileira, esse apoio deve ser efetivado basicamente através Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme previsto na Constituição Brasileira (Brasil, 1988).

A diversidade não ocorre somente por diferenças orgânicas causadas por algum tipo de deficiência. Ela está presente também quando as populações habitam diferentes extensões territoriais,

como é o caso daqueles que moram em zonas rurais, em tribos indígenas e em comunidades quilombolas, ribeirinhas ou caiçaras e possuem uma cultura e estilo de vida diferente do que foi estabelecido pela norma, urbana, da sociedade. Esses grupos da sociedade também tiveram que lutar para que seus direitos de cidadania fossem reconhecidos. No âmbito escolar, a luta se intensificou em 1998, quando foi articulado um movimento por políticas públicas de Educação do Campo.

É fato que a Educação Especial e a Educação do Campo tiveram seus direitos garantidos recentemente e ambas tiveram uma trajetória de luta para conquistá-los. A Educação Especial, a partir das políticas instituídas para inclusão escolar, tem o papel de combater a discriminação e o olhar de incapacidade que recaem sobre as pessoas com deficiência e a Educação do Campo busca combater a discriminação do rural como um lugar de atraso, no qual não há desenvolvimento e tecnologia. Ressalta-se, portanto, que essas duas áreas sofrem pela produção social do preconceito. As diferenças culturais ou orgânicas existem, porém quem as caracteriza como positiva ou negativa é a sociedade.

Imaginemos um indivíduo que tem uma deficiência e vive no campo, ele é duplamente alvo da diferença negativa criada pela sociedade e precisa intensificar sua luta para ter seus direitos de cidadão garantido. O novo paradigma da Educação Inclusiva garante sua participação na escola, mas como isso se efetiva na prática foi o que nos instigou a desenvolver uma pesquisa para analisar como o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência se organiza no contexto de algumas Escolas do Campo. Para tanto, fizemos um estudo teórico, sobre Educação Especial e Educação de Campo, principais temáticas relativas a essa questão, e desenvolvemos uma pesquisa empírica em três escolas que ofereciam atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Buscamos fazer um entrelaçamento entre esses dois campos, a fim de apresentar algumas reflexões sobre essa interface em uma perspectiva de educação inclusiva.

UM POUCO DA HISTÓRIA

Ao longo da história, as pessoas com deficiência vivenciaram experiências marcadas por diferentes paradigmas que, com o passar do tempo, subsidiaram ações de completa exclusão de tais indivíduos no que concerne ao exercício de cidadania plena, que envolve participação em todos os espaços sociais, houve desde ações de segregação – cuja participação do indivíduo com deficiência estava condicionada à modificação que ele deveria atingir para, apenas então, poder usufruir dos bens comuns –, até um movimento mais recente, de ações voltadas ao entendimento de respeito e valorização das diferenças, de forma a garantir, de maneira equânime, o direito de todos e de cada um a um convívio social sem discriminação.

A Educação Especial surgiu como uma modalidade paralela de ensino incumbida de ensinar e/ou socializar as pessoas com deficiência, que não eram aceitas na prática escolar por serem consideradas diferentes e, por isso, necessitarem de modificações estruturais e pedagógicas. Parte-se da premissa de que a prática escolar sempre foi seletiva e criada para os poucos que se enquadravam em um modelo homogeneizante de ensino.

O contexto educacional brasileiro, há não mais de duas décadas, tem discutido, de forma mais efetiva, um novo paradigma de educação, o qual deverá oferecer a todos os indivíduos condições plenas de desenvolvimento. Esse novo paradigma pressupõe a inclusão escolar de todos os alunos, inclusive os com deficiência, e é considerado novo porque, historicamente, a escola não se constituiu como um espaço aberto para toda a população brasileira. Tivemos um grande período de exclusão escolar, durante o qual a grande maioria da população foi marginalizada e impedida de aproveitar as oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à escola e participação efetiva na educação. A Educação Inclusiva pressupõe uma reestruturação no sistema educacional, de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar. Essa proposta é abrangente e envolve

uma variedade de segmentos. Neste estudo, focalizamos apenas um segmento populacional específico, alunos com deficiência, que requerem da escola práticas e ações diferenciadas devido às suas características distintas.

O marco para a garantia dos direitos de igualdade para o acesso e participação da pessoa com deficiência no sistema escolar foi a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca, no ano de 1994, pelo governo da Espanha em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Esse documento apresenta o princípio da escola inclusiva:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A concepção de Educação Inclusiva trazida pelo princípio fundamental da Declaração de Salamanca (1994) propõe uma modificação no modelo escolar, no qual a escola precisa assumir o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive do aluno com deficiência. No modelo anterior ao da Educação Inclusiva, a escola e a classe especial tinham como meta normalizar a pessoa com deficiência, que só poderia se integrar ao convívio da escola comum após atingir um padrão de normalidade esperado. Conforme Carneiro (2012), esse objetivo nega a condição de diferença e estabelece parâmetros homogêneos de desenvolvimento, descaracterizando o papel da escola enquanto instituição responsável pela formação das novas gerações a partir do conhecimento elaborado pela humanidade ao longo do tempo. A escola passa a ter como foco principal a

modificação do aluno com deficiência por meio da reabilitação de funções ou da habilitação para o desempenho de funções inexistentes em virtude da deficiência. Com essa atuação, a escola contribuiu para o não desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, deixando-os alijados dos processos de educação formal e, como era de se esperar, sem atingir o padrão de normalidade, pois a diferença é inerente à condição humana e a aceitação desse valor é um imperativo inquestionável.

É inegável que a educação reconheça, acolha e respeite a diversidade para compreender o humano. Buscando caminhos para atender a todos os alunos, inclusive os com deficiência, ela poderá reorganizar-se e modificar suas práticas. Oferecer oportunidades de ensino e aprendizagem iguais, de forma equânime, é ter em vista uma sociedade democrática e justa.

O propósito da escola inclusiva é que ela tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, para que tenham condições de acessar oportunidades no mercado de trabalho e na vida. Para alcançar esse propósito, o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial e de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa conceber a inclusão no seu Projeto Político Pedagógico e colocar em funcionamento as medidas necessárias para promover a igualdade de condições e não apenas garantir a matrícula, pois esse ato não é suficiente para termos uma Educação Inclusiva. A matrícula, somente, não garante que o aluno com deficiência tenha oportunidade e acesso ao conhecimento como qualquer outro aluno sem deficiência e a inserção dele no ambiente escolar não constitui automaticamente sua aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário conceber o conceito de inclusão, que remete a mudar, transformar, alterar, trocar uma coisa por outra ou, ainda, tornar-se diferente do

que era. Dada essa nova concepção, o principal quesito não é a matrícula de alunos com ou sem deficiência, mas, sim, a abertura da escola para oferecer educação a todos os alunos. Porém, essa escola ainda é idealizada e a inclusão ainda não acontece de fato, pois, como concepção, sugere mudança de valores e de atitudes em voga.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial deve se modificar, deixando de atuar isoladamente em classes e escolas especiais, para funcionar como serviço de apoio, oferecendo condições para que o aluno com deficiência e os demais beneficiários deste serviço (alunos com transtorno global do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação) possam se desenvolver de forma plena. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como esse apoio para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos, público-alvo da Educação Especial. O referido documento apresenta a definição do AEE:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10)

Para complementar e esclarecer mais sobre esse serviço, o Decreto 6.571 de 17 de Setembro de 2008 (Brasil, 2008) descreve os objetivos do AEE:

Art.2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular;

II – garantir a transversalidade da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

IV – assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008, p.01)

Observa-se que esse serviço não substitui o currículo da escola regular, ele oferece uma assistência para que o aluno tenha acesso à escola e condições de participar com autonomia dela, desde a aprendizagem das diversas áreas do conhecimento até o campo do convívio social. Além disso, promove orientação ao professor da sala regular para que ele consiga atuar com as diferenças no processo educativo, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Com o paradigma da escola inclusiva, que pressupõe a educação de todos os alunos, independente de quaisquer características, nos ambientes comuns de ensino, a Educação Especial, que, historicamente, ocupou um espaço de substituição escolar para os alunos com deficiência, passou a exercer uma função complementar na escolarização de tais alunos. Assim sendo, o AEE é um serviço que constantemente evidencia a necessidade de mudança no sistema educacional para criar as condições de participação de todos os alunos, isso porque ele integra a proposta pedagógica da escola regular e faz com que os professores repensem suas práticas de ensino, de forma a contemplar o aluno com deficiência que tem o acompanhamento do professor especialista do AEE. Essa articulação, quando bem realizada, garante não somente a presença física do aluno com deficiência na sala regular, mas também o acesso dele ao conhecimento dentro das suas possibilidades.

Cabe ressaltar que o AEE perpassa todos os níveis e modalidades de ensino e tem como objetivo fornecer recursos e orientação para o ensino adequado de acordo com o tipo de deficiência, mas

para que isto se efetive é necessária a mudança de valores e atitudes dos professores e da equipe pedagógica. Primordialmente, é preciso romper com o paradigma da homogeneidade e do aluno ideal. Mesmo entre os alunos sem deficiência, há diferenças na aprendizagem, na maneira de interagir com o conhecimento, nas preferências e habilidades específicas para uma determinada área. Também existem as diferenças determinadas pela condição emocional ou pela condição social em que o aluno está inserido.

A escola precisa se tornar inclusiva, porque necessita reconhecer que todos somos iguais na condição humana e em direitos, com pequenas variações, denominadas diferenças. Torna-se necessário aceitar a diversidade existente na sociedade que se reflete na escola e olhar cada indivíduo como único, sem depositar expectativas concernentes a um aluno idealizado: sem problemas de comportamento, com ótima estrutura familiar, que sobressai em todas as disciplinas escolares com notas acima da média, não apresenta dificuldade na aprendizagem e tem perspectivas de futuro para o ingresso em universidades. Os professores de sala regular costumam esperar esse aluno, porém a realidade é outra e fica mais acentuada quando estão diante de um aluno com deficiência, que vai exigir ainda mais que ele se afaste de seu paradigma de aluno ideal e reorganize seu trabalho.

Discorrendo sobre a individualidade do trabalho docente, Tardif e Lessard (2013, p. 257) afirmam:

Ora, essa dimensão individual significa que o objeto do trabalho docente é portador de indeterminações, pois cada indivíduo é diferente e parcialmente definido por suas diferenças, às quais é preciso, de certo modo, respeitar se se sequer modificá-las. Embora ensinem a coletividades, os professores não podem agir de outro modo senão levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade.

Assim sendo, o trabalho docente obrigatoriamente precisa considerar as diferenças individuais, que vêm ao encontro da con-

cepção de escola inclusiva. O professor precisa modificar sua prática para oferecer oportunidades de aprendizagem aos indivíduos e não ao grupo como um todo. Embora o professor não seja o único responsável pelas mudanças necessárias no sistema educacional, sua atuação buscando a igualdade de oportunidades promove o movimento pela mudança na escola, considerando o atendimento das necessidades educacionais de todos.

Tendo em vista a concepção de escola inclusiva, deve-se levar em consideração que ela não pode ser única, padronizada e normalizada. No caso de escolas localizadas em perímetro rural, é primordial que estejam adequadas à realidade sociocultural do contexto no qual estão inseridas, com o objetivo de proporcionar melhores condições para a aprendizagem.

O Brasil possui muita diversidade em inúmeros aspectos culturais, sociais, geográficos, étnicos, econômicos, religiosos, culturais, entre outros, o que influencia diretamente a clientela de alunos no nosso sistema educacional. Existe um universo de indivíduos que moram em localizações rurais e estudam nas escolas do campo, que nos propicia uma análise focada na dicotomia urbano e rural e nos remete à concepção de que não é possível existir apenas um modelo de escola para atender às múltiplas variações do urbano e do rural. A realidade educacional do campo precisa levar em consideração a cultura campesina, a trajetória de luta pela terra e a perspectiva que esses habitantes têm de continuar nela em posse de conhecimentos científicos, tornando viável o sustento da família e a relação com o meio ambiente.

A Educação do Campo possui a mesma vertente da escola inclusiva, que considera o acesso ao conhecimento para todos independente da origem, condição social, deficiência, gênero, raça e da localização espacial em que o indivíduo reside. O espaço do campo possui muitas especificidades que a escola deve levar em consideração para que a educação de fato aconteça, proporcionando aos indivíduos campesinos exercício prático do saber e conseqüente transformação da realidade. A educação não acontece apenas de uma for-

ma, a diversidade exige que tenhamos modelos educacionais diferenciados, como é o caso da realidade campesina, que possui uma característica própria de estrutura sociocultural e econômica. A relação com a terra é uma característica própria do homem do campo, para ele a terra é um elemento vital, não apenas o seu habitat. Nesse aspecto, percebemos uma diferença significativa entre o homem da cidade e o do campo. Este último tem contato direto com a natureza, com elementos que não podem ser controlados pela mão humana. A terra cria as razões da maneira de ser e viver destes sujeitos, por isso justifica-se a grande e forte luta pela terra.

Neste contexto de lutas, a escola encontra-se no mesmo patamar que o labor físico, a educação torna-se um valor moral conquistado pelo esforço próprio. A escola é mais do que um ato pedagógico de ensinar a ler a escrever, ela é um valor social que colabora para a cidadania. De acordo com Leite (1999, p. 99):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

De fato, a escola possui um núcleo central de ensinar conteúdo, transmitir história, valores e proporcionar uma visão ampla de mundo para os alunos. Tudo isso precisa ser trabalhado a partir do contexto em que a escola é originada. No caso da Educação do Campo, o que a identifica é a luta pela terra, a relação harmoniosa do homem do campo com a natureza para permanecer na terra tirando o sustento da família e também a concepção de que a educação é um valor que promove igualdade social. Não estamos colocando o urbano e o rural em posições de inferioridade e/ou superioridade, enxergamos ambos como complementares e dependentes. Porém, historicamente, o campo foi visto como uma área inferior, o que resultou na luta intensa pela educação desses indivíduos, na busca de igualdade de direitos.

Conforme Leite (1999), a República colocou a escolarização como propulsora do progresso, mas não houve, naquele período, uma política educacional destinada à população do campo. O comprometimento da elite era com o progresso urbano industrial. Somente por volta de 1910 a 1920, houve a preocupação com a educação rural, devido ao movimento migratório. Os rurícolas deixaram o campo em busca das áreas industrializadas. Então, surgiu o Ruralismo Pedagógico, que pretendia promover a fixação do homem no campo. Estava, na verdade, mascarando a preocupação das consequências do esvaziamento do campo para o meio urbano, o que poderia gerar problemas sociais. No Estado Novo (1930– 1945), o processo escolar rural não teve modificações. A escolarização estava voltada para a capacitação profissional. Ainda, segundo Leite (1999), em 1956, foi criada a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que teve como primeiro objetivo combater a carência, a subnutrição, as doenças e a ignorância dos grupos empobrecidos que compunham a sociedade rural. A visão era que a população do campo era extremamente carente, por isso deveria ser assistida e protegida. Também nessa década, destaca-se a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), que tiveram projetos para preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas. Apesar de todas essas ações, nesse período iniciou-se o êxodo rural. A escola rural da década de 1950 foi condicionada pelas intenções capitalistas, que conduzem o homem dentro do processo produtivo, de modo a viabilizar as prioridades do capital. Trata-se, então, de uma educação totalmente elitista, a qual deixava em planos inferiores a Educação do Campo.

Os grupos sociais buscam na escolarização um meio de libertação, de desenvolvimento, de transformação da realidade, por isso lutam pela educação. De acordo com Leite (1999, p. 38):

Na realidade, o modelo escolar brasileiro evidencia fielmente as forças sociais existentes em nosso grupo humano, que, entre tantos meios, buscam, na educação e no processo escolar for-

mal, o veículo condutor de seus anseios e o caminho para a superação de deficiências impostas pela realidade circundante. Ou seja, se para alguns grupos a escolaridade é meio de manutenção do status quo, para outros é processo de independência sociocultural, política e econômica.

Podemos afirmar que a população do campo busca, na educação, conhecimentos para melhorar sua condição de vida e transformar sua realidade. Percebemos, a partir desses marcos históricos, que esse direito à escola sempre ficou em segundo plano, em favor da elite urbana.

Dando sequência à trajetória da Educação do Campo, podemos citar a promulgação da Lei 5.692/71 que estruturou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações, nem forneceu indícios para uma política voltada para a população campesina.

De acordo com Leite (1999), a escola no campo será apenas um arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de instrumentos de produção. Negar a escola é também negar a cidadania, a participação social, política, cultural e o acesso ao conhecimento.

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) instituiu a responsabilidade do Estado e o direito de todos à Educação e foi a partir dela que começaram as lutas pelos direitos sociais que, historicamente, foram negados. Quando descreve a igualdade de acesso, permanência e padrão de qualidade (Artigo 206), a constituição está garantindo o direito, que na prática foi conquistado por meio de lutas sociais pelos povos do campo e ainda precisa ser garantido no tocante ao padrão de qualidade.

Em continuidade ao avanço legal em relação à garantia de direitos educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96 apresenta no seu artigo 28 orientações para a escola do campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua

adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

Consideramos um marco importante para a Educação do Campo a LDB prescrever a especificidade dessa população, propondo conteúdos curriculares, metodologias e adequação do calendário de acordo com as condições existentes na região rural. Antes disso, os governos e os documentos legais nem citavam a existência dessa população, como se eles fossem invisíveis para as políticas públicas. Por outro lado, há um silêncio na LDB sobre a continuidade dos estudos no ensino médio e superior para essa população. Após a LDB, a inserção da Educação do Campo na Política Nacional, efetivamente, teve início por meio da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia (GO) no ano de 1998. Até então, as políticas educacionais nos Parâmetros Curriculares e no Plano Nacional de Educação não consideravam a questão da educação dos povos do campo, mas, sim, traziam a questão de adaptar os conteúdos e o material didático às condições de vida do meio rural. Considerava-se a ideia de um modelo educacional único, o qual deveria ser adaptado aos diferentes (indígenas, camponeses, pessoas com deficiência). O movimento social que impulsionou a garantia do direito à educação para os povos do campo foi uma luta que envolveu o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação. Nesse processo, a luta é por uma escola do campo com plenas condições de atingir o direito dos povos do campo à escolarização.

A I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foi uma mobilização que defendeu uma educação com conteúdos

e metodologias específicos para o campo. O propulsor desta conferência foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). O objetivo da conferência era conseguir políticas públicas para o desenvolvimento do campo com educação básica adequada, voltada aos interesses da vida no campo. O MST encabeçou a Educação do Campo. Esse movimento social busca uma nova forma de educar os trabalhadores do campo, objetivando conteúdos específicos para o meio rural, considerando as particularidades de tempo, espaço, meio ambiente e maneira de viver, além da busca pela fixação do homem no campo. A luta é da terra e da educação.

Após a Conferência, foi constituída a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, com sede em Brasília e uma das conquistas foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). Outra conquista foi que, a partir de 2003, iniciou-se, no Ministério da Educação (MEC), um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, com a participação de representantes de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo. A garantia dos direitos desses grupos foi possível por meio de uma longa e tensa caminhada dos movimentos sociais para colocar a Educação do Campo na agenda de políticas públicas. É preciso garantir o acesso universal à educação, pois, como afirma Caldart (2004, p. 26):

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito, não pode ser tratado como serviço e nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Este direito universal não é somente a presença de todos na escola, como se ela fosse um serviço para produzir indicadores estatísticos de matrículas. É preciso ter qualidade para formar pessoas capacitadas, com consciência crítica para continuar lutando pelos

seus direitos. A Educação do Campo não pode estar atrelada às necessidades e demandas do mercado. As políticas públicas priorizam a escolarização que demanda mais qualificação. Com a expansão do agronegócio e a modernização do campo, é necessária uma maior qualificação. Isso não justifica a Política, porque esse sistema acaba expulsando os trabalhadores do campo. E a luta é sempre pela permanência na terra. O avanço do capitalismo, que prioriza a monocultura exportadora no campo, é um processo excludente, no qual muitos camponeses vão para as cidades. As lutas sociais possuem um papel importante de transformar latifúndios em assentamentos, possibilitando o trabalho com a agricultura familiar, que também pode gerar renda, ser sustentável e propiciar harmonia com o meio ambiente.

A Educação do Campo é fruto da luta dos movimentos sociais, por isso ela deve levar em conta os interesses e o desenvolvimento sociocultural e econômico dessas populações que residem no campo. A escola precisa estar vinculada às causas, aos desafios, sonhos, história e cultura do trabalhador do campo, ela não pode ser tratada como um resíduo do sistema educacional brasileiro. É preciso superar a dicotomia da cidade e do campo. Nenhum lugar é melhor do que outro. Na verdade, o campo complementa o urbano e vice-versa. Devemos superar a visão de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano. O progresso não pode ser medido pela diminuição da população rural. Caldart (2008, p. 72) enfatiza que a Educação do Campo deve ser pensada sempre na tríade Campo, Política Pública e Educação:

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade.

Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação.

Na verdade, está embutida, no projeto de Educação do Campo, a luta social pela Reforma Agrária e a agricultura familiar, com vistas a combater o latifúndio e o agronegócio do sistema capitalista. E também a luta pelo direito ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente. Os sujeitos do campo não são inferiores, lutam por uma nova concepção de campo, na qual haja transformação social, respeito pela diversidade e garantia de direitos. A mudança na Política aconteceu quando a educação foi colocada no âmbito do direito e do dever do Estado. Como coloca Arroyo:

A lição a aprender é que somente a colocação da educação dos povos do campo no terreno dos direitos poderá significar uma garantia de um trato público. Poderá afirmar a autonomia da educação em relação a qualquer troca política e a lógica da mercadoria. Afirmar a igualdade dos direitos humanos independente de toda diversidade inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar os direitos. (ARROYO, 2004, p. 101–102).

O direito é universal, independente da condição social. O Estado precisa universalizar os direitos que vão se materializar por meio das políticas públicas. Diante disso, devemos também pensar que nesse segmento territorial existem pessoas com deficiência que também precisam ter os seus direitos garantidos, levando em consideração as particulares e dificuldades que a condição territorial impõe para o seu desenvolvimento. Assim sendo, não podemos ter políticas generalistas. Como uma política federal para todo o sistema de ensino, o AEE abrange a Educação do Campo que, segundo a Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b), destina-se ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. O documento da Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) traz a questão de olhar de modo particular para as pessoas com deficiência inseridas nas diversas comunidades ou grupos sociais:

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, 2008a, p.17)

A Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b) referente a políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, afirma:

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

Como podemos observar, a legislação garante que as pessoas com deficiências residentes em área rural tenham acesso à escola e aos serviços de apoio à inclusão escolar, com suas diferenças socioculturais respeitadas. Vale lembrar que essas duas áreas da educação tiveram um histórico de desatenção e exclusão, mesmo sendo considerado um direito social, o acesso ao apoio especializado foi negado por muitas gerações. No caso das pessoas com deficiência, a segregação ocorreu devido a um olhar de incapacidade desses sujeitos e, no caso da população do campo, o desinteresse foi causado pela visão do campo como um lugar arcaico, de atraso, onde não aconteceria o desenvolvimento. Outra particularidade que envolve Educação Especial e Educação do Campo é a ausência de produção de conhecimento na área. Como comentado por Caiado e Melletti (2011a, p. 103):

Assim, o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo nos coloca mais um grande desafio. Cabe à universidade cumprir seu papel na

produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo.

Fizemos um levantamento bibliográfico para investigar a produção científica com essa temática, com buscas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Domínio Público, no Banco de Teses da USP, no Banco de Teses da Unesp (Cathedra), no Scielo, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), nos Anais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial de Santa Maria. Considerando o período de 2008 a 2013, encontramos apenas oito trabalhos. Diante desse levantamento, confirma-se o silêncio relativo à produção de conhecimento nessa área. Caiado e Meletti (2011b, p. 175) corroboram para confirmação desse fato quando afirmam que “os poucos trabalhos encontrados em meio à produção científica em educação, divulgada no país nos últimos anos, mostram o quanto estamos longe de pensar a educação especial como um direito universal”.

Todos esses dados evidenciam aspectos dissonantes e consonantes em relação a estas duas modalidades de educação, a especial e a do campo, pois compartilham aspectos muito próximos em relação a sua história e constituição. Por outro lado, existe uma grande distância que separa uma da outra: a Educação Especial tem avançado em termos de políticas públicas, mas esse avanço parece não atingir a Educação do Campo. É como se não existissem pessoas com deficiência nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, dentre os agricultores familiares e dentre os moradores das comunidades quilombolas, caiçaras, indígenas e ribeirinhas. Em relação aos

aspectos consonantes, observamos que as duas áreas tiveram seus direitos negligenciados historicamente, o que começou a se modificar a partir da universalização dos direitos com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Em segundo lugar, apesar das lutas e a garantia de direitos na legislação, ainda existem muitos problemas de implantação e cumprimento das leis, os quais precisam ser sanados. Em terceiro lugar, os sujeitos dessas duas áreas possuem especificidades que precisam ser levadas em consideração dentro do processo educativo. Como observa Piosevan (2006, p.26):

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, como vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade.

Ao processo de expansão dos direitos humanos, soma-se o processo de especificação de sujeitos de direitos.

Os indivíduos com deficiência que residem em regiões rurais são duplamente vulneráveis, pelo lugar onde vivem e pela condição imposta por sua deficiência. Dessa forma, as políticas não podem ser apenas universalistas, elas precisam garantir o atendimento às especificidades, considerando as diferenças. Neste sentido, ainda precisamos fazer aparecer, nos documentos oficiais da Educação do Campo, a existência dos indivíduos com deficiência para garantir seus direitos peculiares.

O último documento referente às políticas de Educação do Campo é o Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Analisando o documento é possível perceber a ampliação dos direitos, que começou restringindo-se somente à Educação Básica. Ele inclui a oferta de Educação Infantil, de Educação de Jovens e Adultos com qualificação voltada ao desenvolvimento sustentável do campo e o acesso ao ensino superior (Artigo 4º). Outro aspecto positivo é que ele trata da garantia de infraestrutura

para as escolas e também de transporte que respeite as peculiaridades regionais. Juntamente, prescreve sobre a Formação de Professores para atuar com as especificidades das populações do campo. Como negativo, podemos citar a ausência da modalidade de Educação Especial, o que dá a impressão de que, nessas regiões, não há pessoas com deficiência que necessitem de escola e de atendimento especializado. As escolas do campo precisam estar preparadas para atender o público-alvo da Educação Especial, conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, Lei 13.005/14 (Brasil, 2014), nos seus itens referentes à Educação do Campo, coloca a importância de considerar as necessidades específicas das populações do campo, assegurando equidade educacional.

Art. 8o Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1o Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; (BRASIL, 2014, p. 03)

A equidade contempla o conceito de que pessoas diferentes têm necessidades diferentes, por isso as diferenças precisam ser respeitadas para garantir o direito. Esse conceito se aplica tanto às po-

pulações do campo como às pessoas com deficiência. A meta 4 do PNE é referente à Educação Especial:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 06)

Como uma das estratégias, temos a necessidade de implantar Salas de Recursos Multifuncionais e realizar a formação de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (BRASIL, 2014, p. 06)

De fato, isso precisa acontecer para garantir que as pessoas com deficiência que vivem em outras regiões com particularidades tenham acesso à educação e aos atendimentos especializados de saúde. Esses sujeitos não podem mais viver isolados da sociedade e invisíveis para as políticas públicas.

Alguns indicadores educacionais da educação especial no campo também mostram a dimensão deste distanciamento entre as áreas. Caiado e Meletti (2011b) analisaram, por meio dos microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo INEP, as matrículas dos alunos que viviam no campo no Estado de São Paulo no período de 2007 a 2010. Os dados mostram que o número de alunos que moram no campo e estudam no campo é muito reduzido, o que demonstra que, se eles estão tendo que procurar escolas fora do campo, é porque as escolas do campo não possuem estrutura para atendê-los. Percebemos, então, a distância que existe entre Educação

do Campo e Educação Especial e, quando esses alunos com deficiência são recebidos em escolas urbanas, existe, duplamente, o conflito de identidade, ocasionado tanto pela diferença da deficiência quanto do contexto social e territorial.

Neste breve histórico podemos perceber a necessidade de enfrentamento dos desafios que envolvem essas duas áreas, bem como a necessidade de investimento em investigações que possibilitem o entendimento dessas realidades e a proposição de novos rumos. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa que trouxe dados ricos para a reflexão, apontando desafios e perspectivas.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL/CAr da Unesp teve como objetivos analisar, nas escolas do campo de um município no interior do Estado de São Paulo, o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional e descrever o AEE no âmbito escolar, além de identificar a percepção, acerca da deficiência, dos pais e professores que convivem com os alunos que frequentam a SRM nessas escolas do campo. A pesquisa seguiu uma abordagem quanti-qualitativa, teve como procedimento metodológico o Estudo de Caso e como instrumentos de coleta de dados o uso de questionários, observações, registro fotográfico e análise de documentos escolares. A pesquisa analisou o AEE de três escolas do campo pertencentes a um mesmo município. Assumimos essa realidade porque, nas unidades selecionadas, o sistema da Educação Especial segue o mesmo padrão, por pertencer à mesma rede municipal. As especificidades de cada unidade foram salientadas sem nenhuma pretensão de comparação. Foram levadas em consideração características específicas de cada unidade, mas sempre focalizando o objetivo principal, que era caracterizar o AEE nessas escolas do campo. Participaram da pesquisa 31 professores de ensino regular que trabalhavam em uma ou mais escolas do campo do município escolhi-

do para a pesquisa e atuam em um ou em mais de um dos três ciclos do Ensino Fundamental. Do contexto familiar, participaram 17 responsáveis pelos alunos que eram atendidos pelo serviço de AEE. A pesquisadora também foi participante, tendo em vista que era a Professora de Educação Especial atuante na Sala de Recursos Multifuncional das escolas selecionadas.

Para responder como se organiza o AEE nessas escolas do campo, analisamos os dados coletados e os organizamos em dois eixos temáticos:

- Estrutura, funcionamento e prática pedagógica da SRM nas Escolas do Campo;
- A escola do Campo e os alunos com deficiência.

ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SRM NAS ESCOLAS DO CAMPO

Para caracterizar as unidades, foi analisado o Projeto Político Pedagógico – PPP de cada escola. Todas as informações descritas constam nesse documento que foi analisado pela pesquisadora durante a coleta de dados.

Atualmente, as três unidades possuem creche atendendo crianças de 4 meses a 5 anos e 10 meses, tanto no período integral quanto parcial. Também foi implementada, por meio do programa “Mais Educação”, a escola de tempo integral, que oferece oficinas aos alunos no contraturno da escola. Nos últimos anos, as escolas passaram por mudanças significativas, como atender às metas de municipalização, de implantação da educação infantil, do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do programa de escola integral. Por outro lado, não foi desenvolvida nenhuma ação para tratar as escolas do campo de forma diferenciada, não houve nenhum movimento para pensar num currículo escolar diferenciado, tampouco para pensar em políticas de transporte para os alunos prosseguirem seus estudos no ensino médio e superior.

Realizamos a descrição estrutural de cada SRM como elemento fundamental na análise do serviço por ela oferecido.

A SRM da Escola A está localizada num anexo separado das salas de aula, no qual funciona a sala da Coordenação Pedagógica, a Sala de Multimeios e a SRM, sendo esses espaços separados por divisórias, o que muitas vezes dificulta o trabalho em razão da acústica. A Escola B não possui SRM, a Professora do AEE compartilha o espaço da biblioteca para realizar o seu trabalho. Essa biblioteca fica no anexo, junto com uma sala de aula do primeiro ano, o laboratório de ciências, o de informática e a cozinha experimental. A Escola C também não possui SRM. O trabalho do AEE é realizado numa sala que tem múltiplas funções e é utilizada como sala dos professores, sala de aula para o período integral e sala de Multimeios, por possuir a lousa digital que é utilizada pelos professores para passar vídeos aos alunos. Percebemos que, na Escola A, o espaço não é o ideal e, nas Escolas B e C, a sala destinada à Educação Especial é inadequada, indicador de que essa modalidade de educação ainda não tem prioridade dentro da unidade escolar. Em relação a essa questão, a maioria dos professores das três escolas consideram o espaço da SRM insatisfatório.

Em relação ao funcionamento da SRM nessas unidades do campo, o serviço é oferecido por uma mesma professora nas três escolas e o AEE ocorre no mesmo período de aula. No momento de elaboração da política pública de operacionalização do AEE na Educação Básica, foi definido que o turno inverso seria o mais adequado, conforme consta na Resolução Nº. 4 CNE/CEB, artigo 5º (Brasil, 2009). No entanto, não foi levada em consideração a particularidade das escolas do campo. É necessário que se criem políticas públicas que garantam transporte para que os alunos do campo frequentem o turno inverso do AEE, com horários adequados e sem longas esperas para o retorno às suas casas.

Em relação ao tempo de orientação dos professores, dividido entre as três escolas pela professora especialista, é possível identificar que a maior parte dos professores considera insatisfatório, sendo

oito professores na Escola A, sete na Escola B e cinco na Escola C, ainda nesta última tivemos uma professora que aponta que o tempo não atende às necessidades de orientação. O mesmo se repete em relação ao tempo de atendimento dos alunos: dez professores da Escola A, seis da Escola B e oito da Escola C consideram o tempo de atendimento insatisfatório, ressaltando que, nas escolas A e B, tivemos um professor que considera que este tempo não atende às necessidades de orientação.

Nas vezes em que ocorre troca de informações com a Professora de Educação Especial, os assuntos tratados na Escola A foram: adaptação de atividades e/ou avaliação e problemas de comportamento do aluno, o assunto específico de uma deficiência, síndrome ou dificuldade de aprendizagem e problemas socioeconômicos e/ou familiares do aluno. Na Escola B, os assuntos mais conversados referem-se à adaptação de atividades e problemas de comportamento. Na Escola C, o assunto mais tratado é específico de uma deficiência, síndrome ou dificuldade de aprendizagem.

Além do trabalho de orientação aos professores, existe a prática pedagógica realizada com os alunos, que é planejada de acordo com a necessidade individual. Para os alunos que precisam ser alfabetizados, é realizado um trabalho de reforço ao da professora de Sala Regular, utilizando estratégias diferentes de alfabetização, estímulo visual, método fônico, consciência fonológica, entre outros. Associado a isso, são trabalhados jogos com o objetivo de desenvolver os processos mentais superiores: Atenção e concentração, Memória (visual e auditiva), Comunicação Oral, Raciocínio Lógico Matemático, Habilidade para Leitura e Escrita, Percepção Auditiva e Visual, Pensamento Lógico, Criatividade e Orientação Temporal. Outra atividade desenvolvida no AEE é a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) em resposta ao atendimento de uma aluna com dificuldades de comunicação. Outro tipo de atividade desenvolvida refere-se aos alunos com idade entre 13 e 17 anos, que estão cursando as séries finais do ensino fundamental e que não são alfabetizados. Nesta faixa etária, percebe-se uma demanda muito grande em

questões relacionadas ao conhecimento do corpo, sexualidade e relacionamento.

Vale ressaltar que os alunos atendidos nas escolas do campo possuem algumas especificidades geradas pelo ambiente em que vivem: alguns possuem muita privação social e cultural relativas ao meio urbano. Por outro lado, apresentam conhecimentos e habilidades elevadas em assuntos do meio rural. Eles entendem sobre rodeio, montarias, cuidado com animais, plantação de hortas e manejo de máquinas agrícolas e tratores, assumindo, de fato, uma identidade de “homem do campo”.

Outra situação de intervenção em que fica evidente a necessidade de adequação das estratégias de ensino ao contexto rural em que o aluno está inserido é quando se trabalha com os conceitos matemáticos relacionados a situações do dia a dia, como, por exemplo, reconhecer o valor do dinheiro e saber fazer operações básicas de adição e subtração, se necessário, com auxílio de calculadora, para realizar compras e pagar contas. Em uma intervenção pedagógica realizada com três alunos com idade entre 14 e 16 anos que estão nas séries finais do Ensino Fundamental, foi iniciado o trabalho com exemplos de alimentos que podem ser comprados no supermercado. Mas logo os alunos direcionaram a atividade para utilização de outros exemplos, como o preço de uma galinha, de um pato, de um garnisé e até mesmo o preço de um cavalo pangaré ou manga-larga. O simples fato de modificar o exemplo tornou a atividade mais prazerosa e motivadora. O desejo de comprar um cavalo é tão grande, que eles se esforçam ao máximo para tentar aprender quanto é necessário juntar em dinheiro para conseguir comprar o tão sonhado cavalo. Assim sendo, as atividades propostas a esses alunos devem estar próximas de sua realidade, para promover significado, diminuir a frustração e, conseqüentemente, conseguir sucesso no trabalho proposto, sem deixar de oportunizar o conhecimento mais abrangente.

Serão elencadas, agora, as dificuldades encontradas pela pesquisadora participante durante o desenvolvimento de seu trabalho

como Professora de Educação Especial, nas SRM das escolas do campo.

Os alunos que moram em lotes muito afastados da escola não a frequentam em dias de chuva, porque o transporte não tem acesso devido às condições da estrada de terra. Em períodos com muitas chuvas, esses alunos ficam prejudicados em relação ao conteúdo escolar da sala comum e também em relação ao AEE. Ocorrem situações em que somente pela condição climática de céu nublado as mães não colocam seus filhos no transporte, porque, caso chova no decorrer no dia, não haverá o retorno com o transporte e elas terão que buscar seus filhos a pé.

Também em relação aos alunos, existe uma grande dificuldade de a família levá-los aos atendimentos de saúde, tais como psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, que são oferecidos em um centro especializado na cidade. A questão é que o transporte municipal os leva cedo para um atendimento que tem duração de uma hora, mas só retorna para buscá-los no período da tarde. Os familiares da Escola A indicam necessidade de atendimento Psicológico, Neurológico, Fonoaudiológico, com Terapeuta Ocupacional e com Psiquiatra. Os familiares da Escola B indicaram necessidade de atendimento com Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia e Psiquiatria. Os familiares da Escola C indicaram a necessidade de atendimento para Psicologia, Fonoaudiologia e Psiquiatria. Essa situação reflete muito no trabalho do AEE, porque muitas questões relacionadas a esses aspectos precisam ser trabalhadas em conjunto com a área da saúde.

Ainda sobre dificuldades relacionadas aos alunos, temos que analisar que o AEE realizado no mesmo turno marca a questão da diferença, porque o aluno é privado de uma aula a que ele também tem direito para receber um atendimento específico da sua diferença em relação aos demais.

Por fim, outro aspecto importante é o trabalho com diferentes faixas etárias, principalmente com os adolescentes, que possuem demandas específicas, voltadas à sexualidade, mudança do corpo, con-

flitos de aceitação dentro do grupo social e outras questões que necessitam de um apoio psicológico.

Além disso, pelo fato da professora estar em três escolas durante a semana, existe a dificuldade de realizar contato e orientação com os professores PII – Especialistas. Muitas vezes, a comunicação é feita por meio do Coordenador Pedagógico, que recebe as informações e as repassa ao corpo docente. Além disso, existe a barreira atitudinal de muitos professores, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho.

Outro ponto difícil é em relação às avaliações externas (SARESP, Provinha Brasil, ANA, OBMEP, entre outras), que não trazem orientações específicas para o aluno com deficiência. Além da prova não ser adaptada às suas necessidades, não é permitido que o aluno seja retirado da sala para ter o acompanhamento da Professora Especialista. Também, em relação às avaliações, quando elas são internas, ocorrem durante uma semana. Dessa forma, não é possível dar assistência a todos os alunos, sendo sempre escolhido aquele que tem mais dificuldade, o que acaba prejudicando os outros alunos que também necessitam do apoio especializado.

A Escola B apresenta uma situação problemática específica que é a dificuldade de comunicação. Essa escola não possui telefone, a internet não funciona com constância e o celular só funciona em alguns pontos específicos. Essa situação faz com que o trabalho se torne difícil porque muitas vezes é necessário fazer contato com a família ou realizar algum encaminhamento que necessita dos recursos de comunicação.

Outro grande aspecto dificultador revelado pelos dados analisados é o trabalho solitário da Professora Especialista. A falta de contato com outros profissionais da Educação Especial e também da área da saúde não permite troca de informações e de ideias sobre intervenções. Esse isolamento das Professoras de Educação Especial já foi citado por Dal Pogetto (1987), quando investigou a atuação de professores em Classe Especial. Segundo sua pesquisa, a Classe Especial era um grupo à parte dentro da escola, onde a única responsá-

vel pelo bom funcionamento era a professora, sem receber nenhuma assessoria técnica. Passaram-se 28 anos que este estudo foi realizado e, mesmo em um outro modelo educacional, a Sala de Recursos Multifuncional reproduz a mesma situação no seu funcionamento. A professora continua sendo a única responsável em solucionar as dificuldades dos alunos com deficiência, sem suporte de outras áreas como fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e outros. A Secretaria de Educação do município das três escolas pesquisadas oferece uma formação mensal para o grupo de Professoras da Educação Especial, que não é suficiente para discutir os problemas individuais de alunos, e os Centros Especializados, que prestam serviço na área de saúde, dificilmente se colocam à disposição para troca de informações e orientações sobre os alunos atendidos.

A ESCOLA DO CAMPO E OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Este eixo apresenta, a partir da percepção dos professores e dos pais, como a escola do campo responde à demanda existente dos alunos com deficiência.

Os professores das três unidades, na sua maioria, não vislumbram a necessidade do aluno atendido pelo AEE participar de uma escola especial. Percebemos, nestes dados, a mudança atitudinal do professor em aceitar que ele deve ser público-alvo da escola comum. No entanto, para a maioria dos professores da Escola A, as áreas mais desenvolvidas pelos alunos do AEE são a social e a emocional, ficando a leitura e escrita como menos desenvolvidas. Já na Escola B, a área mais desenvolvida é a acadêmica e a menos desenvolvida é a social e, na Escola C, também temos como área mais desenvolvida a acadêmica e menos desenvolvida a emocional e a social. Essa diferença deve-se ao perfil de alunos de cada unidade. A Escola A possui um número maior de alunos que frequentam o AEE e não foram alfabetizados, por isso desenvolvem menos as atividades acadêmicas sugeridas pela escola. Já na Escola B e C, os alunos pos-

suem algum tipo de dificuldade ou transtorno de aprendizagem e conseguem desenvolver melhor as atividades em sala regular.

O AEE, diante dessa variedade de alunado, trabalha com atividades pontuais para cada aluno no âmbito pedagógico. A dificuldade maior encontra-se nas intervenções no aspecto emocional e social, porque, muitas vezes, faz-se necessária a ajuda da área da saúde, como, por exemplo, de psicólogo, de terapeuta ocupacional e de psiquiatra.

Um aspecto marcante das escolas do campo é o número reduzido de alunos por sala de aula. Verificamos com os professores se essa variável facilita o trabalho com os alunos com deficiência. Os dados apontam que 22 dos professores concordam que a redução de número de alunos na sala onde há um aluno com deficiência permite dedicar maior tempo para o ensino e aprendizado desse aluno. E esse é um diferencial da escola do campo.

Em relação à percepção dos pais sobre a escola do campo, considerando que a família é muito importante no desenvolvimento de uma pessoa com deficiência e que, se não houver a parceria escola e família os objetivos não serão alcançados plenamente, os dados mostraram que, em relação ao relacionamento com a professora de sala comum, os pais das três unidades indicaram que atende plenamente, o mesmo ocorre no tocante ao relacionamento com os demais alunos da sala e no relacionamento com a direção escolar e os funcionários.

Sobre a contribuição do trabalho da professora da sala comum, na Escola A foi apontado que atende plenamente (seis famílias). Na Escola B, quatro indicaram plenamente e um indicou que atende insatisfatoriamente. Já na Escola C, tivemos três pais indicando que atende plenamente e um indicou que a contribuição do trabalho da professora da sala comum não atende plenamente às necessidades do filho.

Os pais acompanham as tarefas dos seus filhos, porque isto é muito exigido nas escolas pesquisadas. O número reduzido de alunos faz com que as professoras de sala comum consigam controlar

melhor o retorno do caderno com atividades de casa, e as famílias conseguem perceber o nível de dificuldade que é imposto, por isso tivemos pais que apontaram que as atividades não atendem às necessidades dos filhos. A respeito do trabalho do AEE realizado na SRM, os pais da Escola A apontaram que atende plenamente (seis famílias), na Escola B e C todos apontaram que atende plenamente e satisfatoriamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão sobre os dados obtidos, foi possível analisar o AEE nas escolas do campo em diversos aspectos, identificando as condições físicas, de funcionamento e organização no âmbito escolar, além de constatar a percepção dos pais e professores acerca do aluno com deficiência e o serviço oferecido.

A realidade que encontramos hoje nas três escolas do campo investigadas aponta um avanço em relação à garantia do direito a educação da população campestre que vive em assentamentos rurais e mais: garante o direito de escolarização das pessoas com deficiência, da mesma forma que é oferecido em escolas da cidade. Em contrapartida, emergiram impasses do AEE específicos da escola do campo e outros gerais, que se reproduzem também no AEE das escolas da cidade.

Iniciemos pelas questões específicas, que se refere à estrutura física das SEM: o transporte para o contraturno e uma única professora para atender três unidades escolares.

Desde quando havia as Classes Especiais, foi identificado por Dal Pogetto (1987) insatisfação em relação ao espaço físico destinado ao trabalho com as pessoas com deficiência. Em duas das três escolas pesquisadas, não existe uma sala destinada somente ao AEE, que funciona em outros ambientes da escola de forma improvisada. Esse é um fato que não depende somente da gestão escolar, mas de todo um planejamento no momento da construção ou ampliação do pré-

dio escolar, a SRM tem que ter a mesma importância de uma sala de aula regular.

Ademais, o contraturno estabelecido pelas Políticas de Educação Especial não contempla a especificidade do campo, porque os alunos moram em lotes distantes da escola e não há transporte para levar individualmente o aluno, caso necessite ficar no período oposto. É uma condição de direito negado, tendo em vista que o turno inverso está garantido na Política Pública. Além disso, o fato de realizar o AEE no mesmo turno impede o aluno de participar de todas as aulas e também reforça sua diferença, tanto que os alunos adolescentes, em alguns casos, recusam-se a participar do atendimento devido ao constrangimento de serem buscados na sala de aula e o receio de não pertencerem mais ao grupo devido à diferença. Conforme vimos, de acordo com Woodward (2012), as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença.

O fato de a mesma professora atender às três escolas interfere na qualidade do serviço prestado. Os alunos com deficiência estão na escola cinco dias na semana e só recebem atendimento pedagógico especializado uma vez por semana. O mesmo acontece em relação ao trabalho de orientação aos professores, que possuem muitas dúvidas que necessitariam ser solucionadas no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante encontrado é a questão do isolamento descrito pela Professora do AEE, que também foi apontado por Dal Pogetto (1987) e continua acontecendo. O aluno, fisicamente, pertence à sala comum, mas a responsabilidade de resolver seus problemas é vista como somente da Professora Especialista, que não tem apoio das áreas clínicas, necessárias ao desenvolvimento do aluno, tendo em vista um trabalho multidisciplinar.

Todos esses levantamentos criam lacunas para trabalhos futuros. De momento, ao analisar o AEE nas escolas do Campo, faz-se necessário sempre lembrar que a escola é um lugar de formação humana. Como afirmado por Caldart (2004, p. 120):

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu

dia-a-dia estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de algumas disciplinas, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano está ajudando a produzir e a cultivar.

Essa visão da escola como um sentido amplo, que trabalhe a questão dos direitos, da participação, cooperação, luta e justiça, está intimamente ligada às questões da Educação Especial, uma vez que a escola não deve ser apenas um lugar de conhecimentos formais, mas também um ambiente que ensine as pessoas a aceitar as diferenças, diminuindo os preconceitos e trabalhando os valores de igualdade e respeito.

A pesquisa mostra uma realidade particular, mas aponta para desafios gerais. Políticas públicas concernentes às realidades e mudanças na estrutura escolar são elementos fundamentais para efetivação de um paradigma inclusivo, capaz de garantir a “cada um” o direito de pertencer ao “todos”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C; JESUS, S.M.S.A (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto Político de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 91–108.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2014.

_____. Decreto n. 7.352 de 04 de Novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2014.

_____. Ministério da Educação. Parecer 36/2001. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2014.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica n. 4, de 23 de Janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2014.

_____. Ministério da Educação. Decreto 6.571 de 17 de Setembro de 2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 16 nov.2014.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 16 nov.2014.

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. **Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT15**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.93–104, Maio–Ago., 2011a.

_____.; _____. Educação Especial na Educação do Campo no Estado de São Paulo: Uma interface a ser construída. In: NETO, L.B; BEZERRA, M.C.S. (org.) **Educação para o campo em Discussão: Reflexões sobre o Programa Escola Ativa**. Premier, 2011b.

CALDART, R.S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2004. p. 87 – 131.

_____. Sobre educação do Campo. In: SANTOS, C.A et al. (org.) **Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação**. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008, p. 67–86.

CARNEIRO, RUC. **Educação Inclusiva: gestão, professores, comunidade: definindo papéis**. DOXA, vol. 16. Araraquara: UNESP/FCLAR – Laboratório Editorial, 2012.

DAL POGETTO, M.T.D.P. **Como professores de Classe Especial para Deficientes Mentais da Rede Estadual de ensino percebem sua atuação profissional**. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, 1987.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 16 nov.2014.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época; v. 70,1999.

PIOVESAN, F. Concepção Contemporânea de Direitos Humanos. In HADDAD, S. A e GRACIANO, M (org). **A Educação entre os Direitos Humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

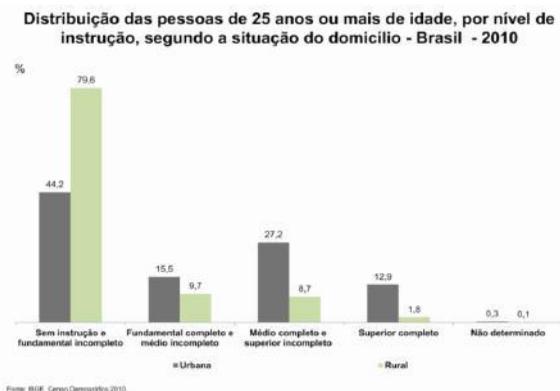
WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DOIS ASSENTAMENTOS PAULISTAS: DECORRÊNCIA DOS PROJETOS DE EJA DO PRONERA (2005– 2010)¹

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Márcia Aparecida Lima Vieira

INTRODUÇÃO

Na análise dos dados educacionais brasileiros, por local de moradia, chamam a atenção as disparidades entre o território urbano e o rural. Vejamos estes dados:



Historicamente, tal disparidade é também correspondente ao número de escolas existentes no campo, especialmente as localizadas em área de reforma agrária, de modo que o acesso ao direito à educação tem sido uma árdua conquista dos movimentos sociais organizados.

¹Financiado pelo Observatório da Educação– Capes.

Santos (2008) alerta para o fato de que o país sofre, ainda, com a exclusão absoluta dessas pessoas no que concerne ao acesso ao conhecimento científico, que se consolidaria nos cursos de nível superior de graduação e pós-graduação. Portanto, “a efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, como vítimas preferenciais da exclusão” (PIOVESAN, 2006, p. 26).

A situação é ainda mais complexa para a pessoa com deficiência que vive em áreas rurais. O estudo de Caiado e Meletti (2011) mostra um silenciamento histórico da área da Educação Especial com relação à população do campo. Nesse contexto, Caiado e Gonçalves (2014) apresentam a precariedade do transporte escolar em nosso país para os alunos com deficiência que vivem no campo e que, geralmente, estudam na cidade. Marcoccia (2010, p.4) descreve algumas das dificuldades desses alunos, como “lugares de difícil acesso, estradas precárias e a utilização do transporte escolar por longas distâncias e sem adaptação”.

Segundo Andrade e Di Pierro (2004), a maior parte das avaliações divulgadas referentes ao sistema educacional brasileiro reconhece que existe uma dívida social com os residentes no campo, e as autoras apontam vários motivos que, de certa forma, “contribuem” para tal desnivelamento:

A persistência dessa situação ao longo do tempo e a naturalidade com que a sociedade e as instituições públicas encaram-na sustentam-se no imaginário coletivo que concebe o campo como espaço prosaico do atraso, desprovido de dinamismo e de perspectivas de futuro, cujo destino inexorável é ceder lugar à modernidade associada à vida urbana. Essa concepção estigmatiza os habitantes das zonas rurais como matutos, cujo destino miserável prescindiria de uma formação de qualidade, legitimando a violação dos direitos de cidadania materializada na ausência de políticas e serviços públicos ou em sua oferta insuficiente e inadequada (ANDRADE E DI PIERRO, 2004, p. 21).

Nesse contexto de luta pelo direito à educação e após o Brasil ter se tornado notícia no mundo devido ao massacre ocorrido no ano de 1996, em Eldorado dos Carajás, no Pará, foi criado, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

O Pronera, ao implementar ações que visam a garantir à população assentada o acesso à educação, tem levado aos assentamentos uma discussão maior, que é a do acesso aos direitos, pois a população excluída do direito à educação é a mesma excluída do acesso a todos os outros direitos fundamentais.

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas experiências na área da Educação Especial, em decorrência dos dois projetos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera², desenvolvido no estado de São Paulo em parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – Omaquesp e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, no período de 2005 a 2010.

PROJETOS DE EJA– PRONERA NO ESTADO DE SÃO PAULO (2005 A 2010)

A proposta efetiva do Pronera, na Unimep, teve início em 2003, quando uma aluna do curso de Economia da instituição, também presidente da Omaquesp, procurou o Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular – Nepep, da Unimep, propondo parceria no projeto de alfabetização de jovens e adultos assentados. O primeiro projeto de EJA– Pronera, denominado “Alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos de agricultura familiar”, desenvolvido no período de 2005 a 2007, tinha por objetivo “promover a alfabetização de jovens e adultos assentados, valorizando sua cultura e o saber acumulado ao longo da vida”. Ao mesmo tempo, se buscava

² O programa oferece diferentes projetos de ensino, com uma metodologia específica, que valoriza a cultura e saberes do aluno do campo, dentre eles: Educação de Jovens e Adultos (EJA); formação continuada de professores; formação profissional de nível técnico e formação profissional de nível superior (BRASIL, 2004).

realizar um levantamento das demandas para a EJA nos anos iniciais do ensino fundamental e da estrutura dos assentamentos para as salas de aula (VIEIRA, 2007a).

A Unimep assumiu, no projeto, o compromisso de realizar formações com os educadores, acompanhamento pedagógico e avaliação dos educandos. Na primeira formação de professores da EJA–Pronera, havia dez educadores de assentamentos do estado de São Paulo, contando com o apoio de uma coordenadora geral, que era a coordenadora pedagógica do Nepep–Unimep, de coordenadoras regionais, de representantes da Omaquesp, de bolsistas da Unimep, de colaboradores voluntários da Unimep, de técnicos do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), de técnicas do Incra e de estudantes de licenciatura da universidade, que participavam de todo o processo e, sob orientação da coordenadora geral, assumiam o acompanhamento das turmas *in loco*, nas salas de aula do programa.

A partir do processo de alfabetização em dez salas de aula, nos assentamentos paulistas, evidenciou-se a necessidade e o interesse dos alunos assentados em prosseguirem os estudos nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA. Desse modo, organizou-se outro projeto de EJA para os anos iniciais do Pronera, denominado “Educação de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária”, elaborado e desenvolvido a partir do “Manual de Operações” de 2004 (BRASIL, 2004), cujo objetivo era:

Implementar um processo de educação concebido como instrumento de transformação social, visando à socialização de conhecimentos universais, incentivando, nos jovens e adultos dos assentamentos da reforma agrária, a organização autônoma de suas lutas na dimensão social, econômica, política e cultural, para que possam planejar a produção e organizar-se como produtores, contribuindo para a conquista da cidadania, como um bem coletivo (VIEIRA, 2007b).

Esse projeto contava com doze educadores e, assim como o anterior, era composto por uma equipe com coordenadora geral do Nepep–Unimep, coordenadoras regionais da Omaquesp, apoio téc-

nico, voluntários e estudantes dos cursos de licenciatura da Unimep, que participavam das visitas aos assentamentos e tinham orientações na universidade, com momentos de estudo, planejamento das visitas e realização de encontros de formação (VIEIRA, 2010).

Todos os educadores que participam desse programa e assumem o dia a dia da sala de aula são do mesmo assentamento em que atuam, sendo esta uma exigência do programa, pois, uma vez que o educador esteja vinculado ao próprio meio, tem maiores condições de articular os conteúdos com a realidade do educando, tornando essa articulação um ponto de partida para a aprendizagem. Isso se reflete nas diferentes formas de convivência, de valores e hábitos de cada indivíduo quando interage com os demais, estabelecendo, no seu modo de ser e de viver, a realidade desses espaços. É importante ressaltar que a formação desses sujeitos não se encontra somente nas discussões das aulas e sim, também, nos eventos promovidos pela comunidade, na forma que percebem e constroem sua realidade e, principalmente, na sala de aula (VIEIRA, 2010).

Um exemplo da falta de oportunidades para os que vivem no campo é o fato de que nenhum educador, ao iniciar o primeiro projeto (2005–2007), tinha ensino superior e, ao longo do segundo projeto (2007–2010), oito dos 12 educadores tornaram-se alunos do curso de Pedagogia da Terra oferecido pela Universidade Federal de São Carlos– UFSCar. Portanto, o Pronera instiga e permite esse reconhecimento de possibilidades para assentados adultos, em todos os níveis de ensino.

A maioria dos assentamentos não possui salas de aula, assim, as aulas do programa aconteceram em diversos espaços do assentamento, inclusive na casa dos próprios educadores. Existem, também, alguns assentamentos em que a distância entre os lotes é imensa e não há um espaço comum. Nesse caso, o educador se deslocava até a casa dos alunos, reunindo-os em pequenos grupos.

Dentre as dificuldades na vigência dos projetos, destaca-se o acesso e a permanência dos alunos, sendo que 73% (292) dos discentes concluíram o segundo projeto, distribuídos em 12 salas de aula.

A evasão de jovens e adultos também foi apontada por Molina (2003), em projetos de EJA desenvolvidos em outras regiões do país.

Tais dificuldades, especificamente nesse projeto, segundo os relatórios de evasão elaborados pela universidade, aconteceram principalmente devido à falta de transporte, pois, em alguns assentamentos, longas distâncias separavam o local de moradia do assentado do local em que funcionavam as aulas. Em alguns casos, inclusive, para manter a turma, houve, como iniciativa do educador, aulas em pequenos grupos, na própria casa dos educandos. Devido a esses esforços individuais, a evasão não foi maior (VIEIRA, 2010).

Os projetos de EJA– Pronera, no estado de São Paulo, permitiram identificar a realidade concreta que os assentados com e sem deficiência vivenciam, tanto por meio de trocas de experiências em sala de aula quanto pelo contato com as comunidades.

Nos relatórios elaborados pela equipe da universidade, durante o acompanhamento às turmas, evidenciou-se o envolvimento e reconhecimento das especificidades de cada assentamento. Assim, os relatórios de visita elaborados pelos bolsistas da instituição apresentavam desde aspectos relacionados à vida diária, como a rotina dos educandos e dos educadores, o envolvimento deles com a agricultura e a pecuária, até o desempenho do educando e do educador no processo pedagógico.

Após poucos meses de acompanhamento ao projeto, os graduandos/bolsistas passaram, a convite dos próprios assentados, a permanecer durante todo o período da visita no próprio assentamento, o que permitiu uma melhor compreensão da cultura, da história e das principais demandas das famílias assentadas.

Assim, havia salas em que, além da educação de jovens e adultos oferecida pelo Pronera, ocorria, ao mesmo tempo, em espaço próximo ou em espaço externo à sala de aula, um trabalho lúdico, de recreação com os filhos dos educandos, que não teriam condições de estudar se tivessem sido deixados em suas casas. Esse trabalho era realizado por um voluntário, que, inclusive, participou de momen-

tos de formação, tanto na universidade como nas visitas realizadas ao assentamento.

Essa realidade exemplifica algumas das especificidades da educação de jovens e adultos nas áreas de assentamento e o quanto esse acesso à educação foi valorizado pela comunidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em 2013, foram realizadas visitas aos dois assentamentos que apresentavam alunas com deficiência e que participaram do projeto EJA– Pronera, desenvolvido no período de 2007 a 2010. Para compreender a realidade social dos assentamentos, foram feitas entrevistas com professores, com alunos com e sem deficiência que participaram do projeto de EJA–Pronera e com membros da comunidade. Todas as falas foram gravadas, transcritas e, ao final, analisadas em eixos temáticos. Os excertos de falas aqui apresentados revelam quatro eixos temáticos: 1. A Omaquesp e a luta pela educação; 2. A educação escolar em assentamentos; 3. As pessoas com deficiência nos assentamentos; 4. Desafios e perspectiva da EJA– Pronera relacionados à Educação Especial.

O objetivo das entrevistas era dar voz aos participantes para apresentarem a realidade dos assentamentos, para pessoas com e sem deficiência, na perspectiva educacional.

A opção metodológica deste estudo está pautada na compreensão do indivíduo real, que visa a “(...) conhecer as determinações sociais que engendraram a narrativa daquela vida e, então, refletir sobre as determinações sociais que no tempo presente tecem novas vidas” (CAIADO, 2014, p.48).

CONTEXTUALIZANDO DOIS ASSENTAMENTOS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO EJA- PRONERA COM A PARTICIPAÇÃO DE ALUNAS COM DEFICIÊNCIA

A partir das entrevistas com os membros da comunidade dos dois assentamentos, foi elaborada uma breve caracterização da organização desses espaços.

O assentamento A se localiza em um município pertencente à mesorregião de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. De acordo com o censo demográfico do IBGE (2010), o município possui 71.662 habitantes. Desses, 69.527 (97%) vivem na zona urbana e 2.135 (3%) vivem na zona rural.

Atualmente, o assentamento A é composto por 47 famílias instaladas em lotes individuais. A economia baseia-se na agricultura familiar, com o cultivo, sobretudo, de milho e mandioca.

Há um salão comunitário no assentamento A, onde as pessoas se reúnem para assembleias, atividades festivas e educativas. Todas as decisões do assentamento A são tomadas por meio de assembleia. Inicialmente, no assentamento A, os homens ocupavam os cargos representativos da associação, além das tarefas agrícolas. As mulheres eram responsáveis pelas tarefas domésticas e, aos poucos, foram assumindo os trabalhos sociais, em que buscavam recursos básicos para a comunidade: água, energia, escola, transporte. Atualmente, elas possuem cargos políticos na associação do assentamento. Com relação às crianças, algumas estudam em um distrito próximo ao assentamento, outras, na cidade.

Há representantes do assentamento A ligados a movimentos sociais: Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (Omaquesp), Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (Feraesp) e Federação da Agricultura Familiar (FAF). O problema apontado pelos assentados é que não há um apoio do município, o que está representado na falta de água e na precariedade das estradas, por exemplo.

O assentamento B está localizado na região norte do estado de São Paulo, pertencente à mesorregião de Ribeirão Preto. Segundo o censo demográfico (IBGE, 2010), a população do município onde está localizado o assentamento B está estimada em 5.994 pessoas. Dessas, 4.332 (72,3 %) vivem na zona urbana e 1.662 (27,7%) vivem na zona rural.

Atualmente, o assentamento B possui 36 famílias. A economia se baseia na agricultura familiar, com o cultivo diversificado da fruticultura e da horticultura, além da pecuária, que é a atividade predominante.

O papel do homem está ligado às atividades agrícolas e às atividades políticas da comunidade. A mulher, por sua vez, está se apropriando da agricultura, visto que os lotes já estão cadastrados no nome delas, como titulares. Além disso, as mulheres também conseguem financiamento agrícola. Algumas crianças estudam em um distrito a sete quilômetros de distância do assentamento e outras na cidade.

Todas as decisões da comunidade são tomadas por assembleia. Os membros do assentamento B não se reúnem mais para atividades culturais, festas. O prédio comunitário do assentamento, onde aconteciam as aulas de EJA, encontra-se em situação precária e de abandono. O principal problema do assentamento, segundo o presidente da associação, é a condição das estradas.

Evidencia-se que as famílias atualmente assentadas vivenciaram situações precárias, acampadas em lonas, lutando pela reforma agrária, em um país em que o latifúndio impera historicamente. Ainda, percebe-se que esses trabalhadores rurais e suas famílias enfrentam situações difíceis no cotidiano, devido à falta de apoio do município, dentre elas a falta de água, a precariedade das estradas, de transporte e de educação.

A OMAQUESP E A LUTA POR EDUCAÇÃO

Desde 1986, grupos de mulheres se organizam e desenvolvem ações de luta pela terra, processos de ocupação e atividades ligadas às necessidades das famílias acampadas e assentadas. As primeiras manifestações de grupos de mulheres ocorreram entre os anos de 1993 e 1997 e estavam relacionadas às dificuldades econômicas e de transporte, especificamente, de acesso nos acampamentos e assentamentos (VALENCIANO, 2003).

Em entrevista com a presidente do assentamento A, que é vice-presidente da Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (Omaquesp), ela explica que a organização é um movimento social, caracterizado pela constituição de mulheres assentadas e quilombolas do estado de São Paulo, que lutam por diversas questões, dentre elas, a educação. A organização está vinculada à Articulação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR), com o apoio Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), que fomenta cursos e encontros dessas mulheres (VALENCIANO, 2003).

Em 2002, a organização das mulheres tornou-se legalizada. Os primeiros objetivos a serem conquistados foram: reconhecimento da profissão de agricultora, salário-maternidade para as produtoras rurais e aposentadoria aos 55 anos, para as mulheres, e aos 60, para os homens, bem como o acesso à terra pelas mulheres (VALENCIANO, 2003).

A participação na Omaquesp pelas mulheres dos assentamentos A e B propiciou uma reflexão acerca de questões ligadas às necessidades da comunidade,

“... eu resolvi estar dentro da Omaquesp para ter esse olhar feminino dentro da reforma agrária (...) A gente (a mulher) tem uma participação muito grande na reforma agrária. Então, o pessoal tem que saber o olhar da mulher na reforma agrária e fazer a diferença e trabalhar não só ao entorno daqui, mas saber que a gente precisa de educação, nossos filhos precisam.

Então, temos que trabalhar a educação, a formação, geração de renda, empoderamento das mulheres e daí a importância da Omapesp” (vice-presidente da Omapesp e presidente da associação – Assentamento A).

Ao tratar da educação nos assentamentos, a Omapesp debate sobre essas questões e busca melhores condições de escolarização aos trabalhadores e filhos de trabalhadores nas áreas rurais.

“... o nosso grande papel foi a educação, e é a educação, é a questão de estar correndo atrás de uma educação melhor para as crianças, de estar trazendo a EJA para dentro do assentamento, escolas. Escolas a gente nunca conseguiu, mas a EJA a gente teve um projeto nosso, que foi o nosso grande projeto, que foi de grande valia” (professora da EJA– assentamento A).

A Omapesp também propiciou uma interação entre os membros da comunidade do assentamento por meio da educação.

A educação é importante no campo e melhorou! Em muitos assentamentos, tinha vizinhos que não se conheciam e que hoje são parceiros, plantam juntos, vendem juntos (vice-presidente da Omapesp e presidente da associação – assentamento A).

Desse modo, a participação e organização dos movimentos sociais nas áreas rurais são essenciais para se pensar e discutir um novo projeto de sociedade, de educação e de educação especial direcionando à produção do conhecimento e à tomada de decisões em políticas públicas.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS ASSENTAMENTOS

Os assentamentos A e B nunca tiveram uma escola. As pessoas assentadas precisam se deslocar até a cidade em busca da escolarização. Desse modo, são levantadas afirmações sobre as condições do transporte escolar para os alunos do assentamento.

“... as condições eram muito precárias, os ônibus eram assim (...) bancos sem almofada, não tinha cinto, as mães tinham que acompanhar os seus filhos pequenos que ficavam na creche, ou nem (...) eram bancos inadequados para crianças de 0 a 5 anos (...) era totalmente inadequado, não tinha conforto, não tinha segurança nenhuma. Depois, eles colocaram até um monitor no ônibus, eu acho que é um ponto positivo, agora tem um monitor dentro de ônibus (professora da EJA– assentamento A).

Em parágrafo único, a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008) afirma que “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência–escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

O tempo do trajeto escolar, isto é, da casa do aluno à escola na cidade, é outro aspecto destacado pelos moradores do assentamento, visto que muitos alunos enfrentam grandes distâncias entre sua casa e a escola.

“... porque (a criança) não sai da escola e vem direto para a casa dela. Tem que passar em várias propriedades... demora. (presidente da associação– assentamento B).

O estudo de Caiado e Gonçalves (2014) mostra a precariedade do transporte escolar público no campo e que a maioria dos alunos, com e sem deficiência, utiliza o transporte para estudar na cidade.

Os membros da comunidade do assentamento B consideram que uma escola no assentamento seria mais apropriada para os alunos.

Todo filho de assentado, neto, sobrinho, teria que ter uma escola aqui no assentamento (membro da comunidade– assentamento B).

Os políticos... quando chega época de campanha falam que é bom (ter escola no assentamento) porque tem crianças pequenas. Então eles falam que tendo a escola dentro do assenta-

mento, a criança sofre menos. Porque tem criança que tem que levantar 4h da manhã (presidente da associação– assentamento B).

(...) as crianças cansariam menos, talvez, eles (os estudantes) até acham melhor a escola aqui. Às vezes, desanima por causa do cansaço para ir pra escola, a distância. (presidente da associação – assentamento B).

Assim, as falas revelam que a educação para as pessoas do assentamento vai de encontro ao que é proposto pela legislação, com escolas próximas ao local onde elas vivem.

Verifica-se que, nos dois assentamentos, os alunos enfrentam desafios para ter acesso à escola, deparando-se com situações adversas no cotidiano. Essa é uma amostra da realidade educacional dos assentamentos do nosso país.

A ausência de escola no campo revela a situação social de exclusão. Para Caldart (2003, p. 66), o ciclo vicioso de

“... sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo (...) é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’.

Além disso, constata-se uma política de fechamento das escolas do campo por ação de vários governos, nas três esferas (PINTO, 2012).

Ao tratar da escola na cidade, a questão de não pertencimento é levantada,

“... quando a gente vai para cidade é totalmente diferente, é muito mais complicado, e o assentado não se sente dono da escola, que é uma coisa que todo estudante deveria sentir. Porque a escola é para a comunidade. O estudante que vai para a escola e os pais, eles têm que sentir que eles fazem parte da es-

cola. Então, é um sentimento que é emprestado (professora da EJA– assentamento A).

A partir disso, verifica-se uma divisão da classe trabalhadora (campo x cidade), na sociedade capitalista. Para Lowy (1978), essa separação entre os homens, os quais se tornam delimitados entre si pela individualidade, dá-se em decorrência da sociedade burguesa, cujo princípio é o egoísmo.

A escola pública é contraditória aos interesses da sociedade de classe capitalista, uma vez que

“... o trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (SAVIANI, 2008, p.257).

Desse modo, é preciso um movimento em busca da conquista da escola pública pelos trabalhadores (do campo e da cidade), com conhecimentos sistematizados, tendo a “(...) ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de uma sociedade sem classes” (SAVIANI, 2008, p.271).

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS ASSENTAMENTOS

No assentamento A, em 2013, no período da pesquisa, havia duas pessoas com hidrocefalia. Uma mulher com idade aproximada de 37 anos e uma menina com 13 anos. Elas serão mencionadas, neste texto, pelos pseudônimos de Olívia e Helena, respectivamente.

Olívia mora no assentamento desde os seis anos de idade. Ela foi à escola até a terceira série e não foi alfabetizada. Participou do projeto de EJA do Pronera (2007 a 2010) e frequentava as aulas junto com o seu pai, aluno também.

Olívia mora com os pais e cuida das tarefas domésticas. Ela recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Olívia, ao ser

questionada se sai de casa e se tem contato com as outras pessoas do assentamento, respondeu:

Eu fico mais em casa, eu não saio.

Não tenho contato.

Olívia sai de casa somente acompanhada dos pais. Para Mafezoli e Góes (2004, p.9), a superproteção do deficiente é compreensível por diversas razões, entretanto, “quando as poucas oportunidades fora de casa são conduzidas só por familiares, acentua-se a dependência e o atrelamento a esse núcleo social”.

Helena mora com os pais no assentamento e precisava se deslocar do assentamento até um distrito do município para ter acesso à escola. O estudo de Oliveira (2011) focou a vida escolar dessa educanda. Na época da pesquisa, Helena tinha 10 anos, estava na quarta série, porém, não era alfabetizada.

Em entrevista com a professora da EJA do assentamento, que conhece a realidade educacional de Helena, ela aponta:

“... na época que a gente está, teremos uma reprodução de uma EJA futuramente. Porque a menina não conseguia, não aprendia, não tinha sido alfabetizada. A mãe e o pai já estavam irritados de mandar ela para escola, porque ela ia e tinha uma sede de aprender muito grande (professora da EJA- assentamento A).

No momento da pesquisa, Helena havia saído da escola.

Ela está fora da sala de aula. Por quê? Porque ela toma muito medicamento oral, a mãe dela tinha que estar junto na sala, aí ela não poderia, e ela está fora. Ela não estuda. (presidente da associação- assentamento A).

No assentamento B, há uma mulher surda, com limitação na comunicação, com 50 anos de idade, que será mencionada pelo pseudônimo de Alice. Ela sempre morou em áreas rurais, trabalha em casa, cuida dos afazeres domésticos. Alice nunca havia estudado antes do projeto de EJA no assentamento. Ela acompanhava a mãe

às aulas de EJA– Pronera. Porém, com a morte da mãe, Alice ficou sob a tutela de seu irmão.

Alice nunca teve um acompanhamento clínico, nem educacional. Ela recebe o benefício de prestação continuada.

No assentamento B, também havia um menino de três anos com paralisia cerebral. O menino, acompanhado pela mãe, fazia tratamento regularmente em Ribeirão Preto, a aproximadamente 100 quilômetros de distância do assentamento. Entretanto, no ano da pesquisa, esse menino morreu.

Os dados apontam que os alunos com deficiência nos assentamentos A e B não estão recebendo nenhum atendimento educacional especializado nas escolas. Constata-se que as trajetórias escolares dos deficientes ainda são interrompidas, mesmo após políticas de inclusão.

A exclusão social desse grupo é tão intensa que os sujeitos não conhecem os seus direitos. Exemplo disso é que as alunas com deficiência não estavam oficialmente matriculadas. Eram ouvintes, assim como muitos outros. Outro dado é que havia alunos que, legalmente, não poderiam cursar a EJA³ e, mesmo assim, frequentavam-na para não perderem a oportunidade de assistir às aulas no próprio espaço em que viviam.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EJA– PRONERA RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a EJA não se limita a atender às pessoas que nunca foram à escola, estende-se aos que não efetivaram a apropriação do conhecimento frequentando espaços educacionais. A professora Luísa apresenta uma fala da importância de conscientizar os alunos da EJA, reconhecendo esse espaço como um direito.

E eu acho muito importante trabalhar não só a EJA no assentamento, mas a EJA de modo geral. Colocar a importância de es-

³ O requisito de idade é para maiores de 15 anos (BRASIL, 2004).

tarem estudando. Porque eles não tiveram isso na época certa, eles não tiveram direito, e é direito deles também, de aprender, ser alfabetizado. E para o assentamento eu também acho muito importante (professora da EJA– assentamento A).

As alunas Olívia e Helena são exemplos reais desse processo histórico excludente.

(Olívia) era uma pessoa que estava escondida ali (no assentamento antes da EJA) (...) (professora da EJA– assentamento A).

Os estudos de Gonçalves (2012) e Haas (2013) mostram a tendência de ampliação das matrículas de pessoas com deficiência na EJA, o que, por um lado, representa um avanço diante da história da educação especial, mas, por outro, corre o risco de ser mais um espaço desprovido do pedagógico e, conseqüentemente, marcado pela evasão.

Olívia afirma que não teve nenhuma dificuldade na EJA e que considerava que a oferta dessa modalidade de ensino era melhor no assentamento do que na cidade. Ao ser questionada se quer continuar a estudar, ela responde:

Sim. Porque eu quero aprender ler e escrever (Olívia, aluna do assentamento A).

Um desafio apontado pela professora da EJA do Pronera foi o de não ter uma formação na área da Educação Especial.

No começo, eu não sabia trabalhar com ela, eu não sabia como lidar. Levei isso para as formações, e a coordenadora falou: vamos pesquisar, vamos procurar saber. O projeto tinha interesse e não deixava o aluno abandonado em momento algum (professora da EJA– assentamento B).

Outro desafio apontado pelas professoras e pela coordenação do programa foi o processo de ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência na EJA.

Como perspectivas, considera-se que a presença dos alunos com deficiência na EJA do Pronera significa um avanço no sentido

de retirar esses sujeitos da invisibilidade, bem como produz o desafio de pensar e discutir uma proposta coletiva, junto aos movimentos sociais, sobre a educação especial nas áreas rurais.

Além disso, a partir deste estudo inicial, houve uma reformulação na proposta de um novo projeto de EJA do Pronera, Passaram a ser oferecidos conteúdos da Educação Especial na formação dos professores e, também, o apoio educacional especializado para os jovens e adultos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pronera consolida algumas das funções da educação de jovens e adultos ao reconhecer a dívida histórica com a população do campo, que continua apresentando os mais baixos índices de escolaridade, o que evidencia menores oportunidades educacionais para esse grupo que para outros grupos sociais. É uma política que busca corrigir e superar essa situação de desigualdade e, nessa busca, reconhece a cultura e o conhecimento do aluno como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, que deve acontecer ao longo da vida. Sabe-se que os avanços na reforma agrária caminham junto com o acesso da população assentada ao conhecimento historicamente produzido. O Pronera favorece o processo de inclusão educacional e social da população camponesa, afirmando a educação como um direito fundamental.

O Pronera, ao possibilitar o acesso à educação para a população assentada, evidencia um debate muito maior, presente no cotidiano dos assentamentos, referente ao acesso aos direitos, pois a população historicamente excluída do direito à educação é a mesma que, ao longo do tempo, teve tantos outros direitos fundamentais desrespeitados.

No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, no que se refere à escolarização dos alunos com deficiência, como constatado nos dois assentamentos. Nesse caso, há uma exclusão tríplice. De modo geral, concebe-se como excluído o aluno da EJA que, em seu

processo educativo na infância, não teve oportunidades efetivas de escolarização. Há uma exclusão evidenciada em dados estatísticos do aluno que vive no campo, conforme explicitou-se na introdução deste trabalho. A densidade do problema educacional, em termos de políticas públicas, manifesta-se ao encontrar sem escolarização o adulto com deficiência que vive no campo.

Como vimos na experiência em análise, esse aluno permanece invisível e só aparece se houver uma busca específica. Além disso, esse aluno simplesmente desaparece dos dados, pois sequer teve acesso à escola ou se sentiu no direito de efetuar sua matrícula. Tal situação exige mobilização, para que possa ser discutida, debatida e superada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia R.; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. Azevedo. **Educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** In: ANDRADE, Márcia R.; PIERRO, Maria Clara de. *A construção de uma política de educação na reforma agrária.* São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004. p. 16– 36.

BRASIL. MDA/INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária– Pronera.** Manual de Operações. Brasília, 2004.

_____. 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. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 12 jun.2016.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na Escola: lembranças e depoimentos.** Campinas: SP: Autores Associados, PUC, 2014.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar

público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Teoria e prática da educação**, v. 17, p. 119–130, 2014.

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, ed. Esp., 2011.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 60–81, jan./jun., 2003.

GONÇALVES, T.G.G.L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos**: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007–2010). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência**: “Isso me lembra uma história!”. 2013. 212f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108–130, 2000.

IBGE. Censo Demográfico – 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/default_caracteristicas_da_populacao.shtm> Acesso em: 18 jul. 2016.

LOWY, M. **Método político e teoria política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARCOCCIA, P. C. de P. **Interface da educação especial com a educação do campo**: a (in) visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em 26 de jun. 2016.

MAFFEZOLI, R. R; GÓES, M. C. R. **Jovens e adultos com deficiência mental**: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In: 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, v. 1. p. 1–15, 2004.

MOLINA, M. C. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 146f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

OLIVEIRA, K. R. **Potencialidades e desafios da educação especial no campo**. In: I Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. São Carlos, p. 1–17, 2011.

PINTO, J. M. R. **Fundos públicos**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. 1 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p.374–381.

PIOVESAN, F. **Concepção contemporânea de direitos humanos**. In: HADDAD, S. A; GRACIANO, M (orgs). A educação entre os direitos humanos. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006, pag. 11 – 24.

SANTOS, Clarice A. **Por uma educação do campo** v.7. Brasília: INCRA/ MDA/ NEAD Especial, 2008.

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. 2 ed.– Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

VALENCIANO, R. C. **As organizações de mulheres trabalhadoras sem terra do Pontal do Paranapanema**. In: IV Fórum de Ciências da FCT, 2003, Presidente Prudente. Anais do Evento, 2003.

VIEIRA, M. A. L. **Projeto de alfabetização nas áreas de agricultura familiar– Pronera**. Piracicaba: Unimep, Nepep, Relatório final.

2007a. 35p.

_____. Projeto de educação de jovens e adultos nas áreas de agricultura familiar – Pronera. Piracicaba: Unimep, Nepep, Projeto inicial, 2007b. 43p,

_____. Projeto de educação de jovens e adultos nas áreas de agricultura familiar– Pronera. Piracicaba: Unimep, Nepep, Relatório final, 2010. 81p.

DIÁLOGO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: O SER E O SABER-FAZER COM O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

INTRODUÇÃO

A formação docente agrega particularidades sobre a atuação e profissionalização do professor. Sobre a atividade docente com o público da Educação Especial na Educação Básica e Superior, algumas questões nos inquietam: se a proposta de Educação Inclusiva, a qual envolve a Educação Especial, é para todos, por que a formação se dá apenas para os professores de Sala de Recursos Multifuncional (SRM), já que os alunos frequentam mais a sala de aula comum? O interesse não deveria ser de toda a escola? Os professores de sala de aula comum não são professores de alunos público-alvo da Educação Especial?

Paralelamente, neste caso específico, os professores que atuam com o público-alvo da Educação Especial trabalham nas ilhas, nas escolas ribeirinhas, com a Educação do Campo. O Decreto 7.352 (2010) apresenta como sujeitos do campo

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

Neste mesmo decreto, ressalta-se que

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar,

bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Assim sendo, a formação continuada não deveria envolver “Educação do Campo” e suas particularidades como a Educação Especial? Essas questões permitem reflexões mediada pelos documentos oficiais e o cotidiano escolar. Por fim, questiona-se: como acontece e se relaciona o ser e o saber-fazer docente nas escolas ribeirinhas para o público da Educação Especial?

O ser e o saber-fazer docente assumem conflitos e apresentam dificuldades pontuais em seu dia a dia, embora possuam uma base formadora una, a graduação. Freire (2003, p.79) pontua que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. E, ainda, para Freire (1996), assumir-se enquanto ser, significa mais que saber enquanto ser e implica na sua formação:

[...] como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p.41)

Em relação ao saber, Freire (1979, p.28) enfatiza “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados” e complementa que é um saber que se encontra em relação dialética com a sua negação, a ignorância, além de ser uma atividade em que se ensina e se aprende:

[...]toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu cará-

ter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. (FREIRE, 1996, p.70)

Frigotto (1991, p. 257) apresenta a relevância da atuação dos professores em sua prática educativa e prática escolar e, conseqüentemente, na democracia:

[...] a prática escolar e as práticas educativas que se efetivam na escola e no próprio movimento social mais amplo são, primeiramente, estruturadas, condicionadas a partir das práticas sociais que se estabelecem no nível das relações materiais de produção, relações políticas e culturais... o embate que se estabelece na escola não delimita o *front* principal da luta pela superação das relações sociais vigentes; todavia, é um espaço importante e necessário. Por fim, esse pressuposto nos permite perceber que o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas (plano das correlações de forças, de poder) e das relações culturais no seu conjunto.

METODOLOGIA

Este trabalho se configura em uma pesquisa de campo e de enfoque histórico-dialético. Para Ribeiro (1979) o que deve ser estudado tem de estar relacionado ao contexto social, a fim de que a compreensão se torne possível e possibilite novas indagações. Dessa forma, as noções de estrutura social, totalidade e contradição são elementos que constituem a pesquisa com enfoque histórico-dialético, considerando que os princípios lógicos da dialética são: (1) totalidade; (2) movimento; (3) mudança qualitativa e (4) contradição.

Ao descrever sobre o enfoque histórico-dialético ressaltamos que a história está ligada ao mundo dos seres humanos enquanto produtora de suas condições concretas de vida e, portanto, tem sua base fincada nas raízes do mundo material, organizado pelos que compõem a sociedade.

Nessa perspectiva, o estudo apresentado neste trabalho envolve a análise das contradições entre as políticas dos sistemas oficiais de ensino do campo, da Educação Especial e as práticas cotidianas da sala de aula, que estão relacionadas com o contexto sociocultural local.

Gonsalves (2001, p.67) considera que a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

CONTEXTUALIZANDO O LUGAR

Belém possui 39 ilhas, das quais 13 ilhas são vinculadas ao Distrito Administrativo de Mosqueiro, e 26 estão sob a responsabilidade do Distrito Administrativo de Outeiro. Essas ilhas estão situadas, principalmente, na Baía do Guajará e no Rio Guamá. As ilhas locus desta pesquisa são quatro: Cotijuba, Combu, Caratateua, Mosqueiro.

OS SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa são quatro coordenadores pedagógicos, quatro professoras de sala de recursos e cinco professores de classe comum, perfazendo um total de 13 participantes.

Os critérios estipulados para escolha dos professores foram: ser professor de classe comum ou sala de recursos multifuncional do ensino fundamental da rede municipal de ensino; ter aluno com deficiência e estar disponível para participar da pesquisa.

QUADRO 1 – Sujeitos

COD.	IDADE	FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO	REGIME	TEMPO
Profª Maria – SRM/E-Ca	31	Pedagogia (2002) Letras – Libras (2012)	Metodologia da Educação Superior	Efetivo	04 anos
Coord. Flávia/E-Ca	38	Pedagogia	-	Efetivo	-
Profª Carla E1-M	41	Pedagogia/Adm Escolar (1995)	Gerência Escolar	Efetivo	10 anos
Profª Luzia – SRM – E1-M/E2-M	47	Pedagogia	LIBRAS Metodologia do Ensino Superior	Efetivo	28 anos
Profª Meire – SRM – E4-M	31	Pedagogia (2011)	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Efetivo	7 meses
Profª Tereza –E3-M	50	Pedagogia (2012)	-	Efetivo	20 anos
Profª Pedro –E3-M	24	Pedagogia (2012)	Educação Especial	Efetivo	4 meses
Coord. João/E3-M	39	Pedagogia-Gestão Escolar (2006)	Psicopedagogia Gestão Escolar Mestrando em Educação	Efetivo	6 meses
Profª Joelma – SRM/E-Co	40	Pedagogia (1996)	Educação Inclusiva	Contratada	3 meses / 7 anos
Profª Ana E-Co	34	Pedagogia (Licenciatura e Bacharelado – 2007)	Psicopedagogia	Contratada	2 anos
Prof. José E-Co	28	Pedagogia (2003)	Gestão Escolar Gestão Empresarial MBA em Finanças Mestrado em Zootecnia	Contratado	2 meses / 10 anos
Coord. Alice - Ilhas	-	Pedagogia (1992)	Especialização em Alfabetização Especialização em Atendimento Educacional Especializado	Efetivo	14 anos
Coord. Emilia/ E-C	-	Pedagogia	-	Contratado	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria dos sujeitos participantes desta pesquisa se concentra na ilha de Mosqueiro, que apresentou muita receptividade. A menor concentração de professores ocorreu na ilha de Combu, na qual houve muita resistência. Na ilha de Outeiro houve, a princípio, grande adesão, mas muitos participantes declinaram, resultando em apenas dois participantes. Também houve boa receptividade na ilha de Cotijuba.

A maioria dos sujeitos é efetiva, a idade varia de 24 a 50 anos, apenas três professores do sexo masculino foram identificados na pesquisa, sendo um contratado e dois efetivos com tempo de serviço variando de dois a seis meses. Dos entrevistados, havia apenas um mestre em Zootecnia e um mestrando em Educação. Os demais professores possuem formação *lato sensu*, a maioria em Psicopedagogia.

Trabalhar na ilha é uma opção para quem não possui experiência, os concursos atraem pela baixa concorrência e elevado número de vagas. Mesmo com o deslocamento longo e muitas vezes cansativo, de Belém (cidade) para a Belém (ilhas), não se tem os prejuízos de um trânsito caótico, tumultuado, com ruído de muitas buzinas e momentos de espera em congestionamentos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram levantamento bibliográfico; entrevista semiestruturada; observação; levantamento e análise documental; indicadores socioeducacionais; sistematização e análise dos dados.

Para a sistematização e análise dos dados, eles foram distribuídos em categorias analíticas, categorias e unidades temáticas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Crítérios para exercício na Educação Especial/ Formação Inicial: sobre a condição da formação inicial dos professores, ressaltamos, a seguir, os critérios para a atuação específica na SRM, exercí-

cio da Educação Especial na Educação Geral, divulgado na PNEE-EI (2008, p.11)

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

De maneira similar, aparece na Resolução nº 4 (2009), em seu Art.12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Diferentemente, a Resolução nº 2 (2001) apresenta que

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Ocorre que, embora a Resolução nº 2 (2001) seja a mais antiga, e posterior a ela tenham outros documentos legais, não há, de maneira explícita, que ela tenha sido invalidada, o que permite conflito, principalmente em concursos públicos das distintas esferas. Não é verdadeiro que o documento recente substituiu automática-

mente o anterior, é necessária a explícita referência de sua substituição.

Embora haja licenciados atuando na SRM nas ilhas, eles estão legalmente amparados pelas resoluções e política de Educação Especial.

Formação Continuada: quando questionados se disponibilizam ao corpo docente alguma formação continuada, a coord. Flávia/E-Ca informa que, sobre a Educação Especial, sim, mas sobre Educação do campo, ainda não.

Os professores da escola como um todo, eles participam das formações da SEMEC. Nós não temos a formação da educação especial com a educação do campo. Mas da Educação Especial com a SEMEC, sim. As professoras da Educação Especial fazem formação no Gabriel Lima Mendes, tem outra que faz no Alvarez de Azevedo⁴. (COORD. FLÁVIA/E-CA)

O fato de não haver formação para os professores sobre educação do campo contribui para que eles cheguem às ilhas com uma visão urbanocêntrica e burguesa, querendo transferir os elementos urbanos para o campo, além de fortalecer a identidade do campo.

Sobre a formação continuada proposta pela Secretaria de Educação, considera-se que, para os professores das ilhas, do campo, “Educação Especial” e “Educação do Campo” não podem ser dissociados. Assim como não há como fragmentar e descontextualizar suas ações, suas práticas e sua práxis. Respaldamo-nos em Gramsci (1999, p. 175), quando afirma que

Para a filosofia da *praxis* o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido.

A prof^a Maria-SRM/E-Co salienta que, constantemente, os professores são atualizados com cursos por área específica da defi-

⁴ Instituto de referência para a Deficiência Visual.

ciência no polo de Icoaraci, ao qual solicitou parceria. Porém há cursos que eles não frequentam devido à incompatibilidade de horário:

A gente frequenta o Gabriel Lima Mendes, na prefeitura, estamos constantemente sendo atualizados com formações, com cursos de cada área específica. A gente está sempre mantendo, na verdade, o estudo e qualificando. Cada área da deficiência, por exemplo, específica para deficiência visual, específica para surdez, específica para TGD. Hoje a gente faz no polo, alternam as escolas, a escola polo é em Icoaraci. A Fundação não tem vínculo com a SEMEC, nós conseguimos essa parceria, de permitir, na verdade, que a gente participe. A gente vai até Icoaraci, para o polo e frequenta lá. Tem cursos que não podemos fazer por conta de nossos horários. (PROF^a MARIA-SRM/E-C)

Sobre a Fundação ser ou não da SEMEC, isso gera interpretações que prejudicam o professor, como a participação condicionada das formações destinadas aos professores também da Fundação, haja vista que, quando conveniente, todos são partícipes concursados da SEMEC.

O prof. José E-Co destaca que, para os professores de sala de aula comum, a formação é voltada para língua portuguesa e matemática, o que também é proposto nas avaliações do ALFAMAT⁵: “a formação é mais direcionada a língua portuguesa e matemática, para o ALFAMAT, que é a contradição da escola bosque.”

O prof. José E-Co aponta para a contradição que está no fato de o sistema em ciclos propor uma avaliação qualitativa diária por meio do Registro Síntese e abolir o sistema de avaliação tradicional por meio de provas escritas. No entanto, a formação tem focado nas provas do ALFAMAT, que se constitui como processo avaliativo, na forma de prova escrita.

Para a prof^a Joelma-SRM/E-Co, a formação é uma questão necessária, por meio da qual vivencia, exercita e aprimora a prática. Sobre a formação voltada para a Educação Especial, disponibilizada

⁵ ALFAMAT – Programa Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita

pela SEMEC, informa contribuir muito, apesar de não contemplar a realidade da ilha.

Uma questão necessária porque um momento que tu vivencias, exercita que tu praticas e aí tu vais estar com teu estudo, melhorando essa tua prática. Essa (formação) específica contribui bastante porque é meu início, eu gosto. Mas me deixa com angústia porque o que falam eu não faço porque meus alunos não são contemplados. Porque não tenho os recursos que dizem que é para ter, aí me dá uma dor. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

A questão exposta pela prof^a Joelma-SRM/E-Co é tratada por Candau (1996, p. 143)

[...] sintetiza o repensar da formação continuada: o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; todo processo de formação continuada tem que ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, o que já possui uma certa experiência, e o que se encaminha à aposentadoria. A autora destaca que os problemas, as necessidades e os desafios são diferentes e o processo de formação não pode ignorar estas diferentes etapas da profissão.

O coord. João/E3-M explica que a formação também perpassa a relação escola sede-anexo. A escola sede recebe a formação e repassa ao anexo.

A UP recebe formação, orientação pela SEMEC, direcionada à sede e a sede transmite à UP. A comunicação com a UP é via celular, não sei se é viável, sem propaganda, a operadora mais viável aqui é a OI. O deslocamento é de barco, de 20 a 40min dependendo do clima, tempo. Saindo daqui de Mosqueiro do Porto do Pelé, lá na Vila⁶. (COORD. JOÃO/E3-M)

⁶ Área central da ilha de Mosqueiro, próximo à feira livre.

O prof. Pedro E3–M registra que a formação para os professores da sala de aula comum não é em conjunto com a equipe de formação da Educação Especial e nem perpassa conhecimentos dessa área.

Sim com o grupo base, mas não tem parceria com a própria Educação Especial da SEMEC. Acaba conflitando que as atividades são feitas, teoricamente, para pessoas que conseguiriam ter autonomia para escrever. Acaba que não vejo tanta acessibilidade na hora de desenvolver. (PROF. PEDRO E3–M)

O que o prof. Pedro E3–M descreve é a não coesão entre as informações para os professores. O grupo base trata dos assuntos do ALFAMAT e a Educação Especial tem que se achar neste caminho. Com isso, não leva em consideração a condição da pessoa com deficiência em suas avaliações, nem tampouco como o professor vai realizar essa avaliação com esses alunos. Isso evidencia que não há preocupação com a efetiva escolarização do aluno com deficiência.

A prof^a Carla E1–M enfatiza que, embora haja a disponibilidade para formação dos professores de sala de aula comum pela SEMEC, a distância e o cansaço são concorrentes e novamente se percebe que a formação não atende às necessidades da ilha e não ocorrem nela. Os professores da ilha precisam se deslocar por horas até o local de formação no centro de Belém. Mas não pode haver formadores na ilha ou que se desloquem até ela?

A dificuldade é que é longe, ainda não conseguiram adaptar para gente daqui. É muito longe é muito cansativo. Mas a formação é bacana. Quando eu ia de manhã eu tinha que sair 4:30h para poder estar lá 7:30–8:00h. A gente saía daqui no escuro. Agora eu estou pegando 11 h, mas mesmo assim eu saio daqui 7:30–8:00h para poder chegar lá, por causa do trânsito. Inicia 11:30 até 14:30h. É servido um lanche, a gente tem que ir logo almoçado. Retorno de lá às 3h da tarde. Às vezes pego o da noite, mas é muito cansativo, muito tarde. Uma vez peguei esse horário de 15h cheguei em casa quase 22h. (PROF^a CARLA E1–M)

Esta situação, evocada pela prof^a Carla E1-M, remete-nos a Padilha (2012, p.175)

[...] ao refletir sobre a formação continuada como complementar à jornada de trabalho sendo realizada nos momentos extraescolar, noturnos, finais de semana, enfim, em períodos de descanso, reacende a noção de precarização do trabalho, no sentido de solicitar mais do professor, mesmo que isso resulte em sobrecarga de trabalho.

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M informa que, depois de muita luta, conseguiram disponibilizar a formação na ilha, porém ainda há professores que não participam da formação. Antes, porque era em Belém, e agora? Qual a justificativa?

Em relação à formação dos professores, a SEMEC através do CRIE, ela ofertava a formação dos professores das suas deficiências em Belém. Com muita briga com muita reclamação nós conseguimos trazer. Nós estamos ofertando aqui em Mosqueiro para o professor não ir para Belém. Mesmo assim a gente percebe, infelizmente, que ainda não é suficiente para nossos colegas, porque não conseguiram se aperceber, talvez por valores, não sei o que está faltando, antes porque era em Belém, mesmo aqui em Mosqueiro tem alguns que não participam das formações, isso dificulta o processo de inclusão. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M, embora registre que as formações disponíveis atendem as necessidades da ilha, ressalta que precisam de formação sobre transtorno mental e solicitarão à casa de apoio terapêutico que a forneça.

As formações que acontecem no CRIE contemplam nossas necessidades. O que nós precisamos hoje e que já estamos providenciando são algumas informações sobre transtorno mental, nós temos algumas crianças com transtorno mental e aqui em Mosqueiro é uma das solicitações que nós vamos fazer para o prefeito. Porque aqui existe uma casa que atende, mas a partir de 18 anos, e nossas crianças e os adolescentes que tem e que

estão aqui no AEE e que a gente não tem conhecimento técnico para trabalhar com eles? Então eu já solicitei dessa casa daqui de Mosqueiro que venha aqui com a gente para marcar um dia para dar uma formação para gente sobre transtorno mental. **O que a gente não tem a gente busca**, a gente pede. Nós mesmos temos o planejamento de cada sexta-feira: uma dupla fazer uma formação sobre determinada deficiência, determinadas síndromes aqui para os demais, autoformando, essa autoformação é importante também, é fundamental também para nosso trabalho. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

É importante destacar o fato de estarem recebendo educandos com transtornos mentais na sala de recursos multifuncionais, o que não é apropriado. No entanto, tais alunos estão sendo atendidos e, por isso, os professores solicitam que assuntos referentes aos transtornos mentais sejam abordados nas formações.

Em dado momento, a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M salienta: “o que a gente não tem, a gente busca”, nos permitindo inferir que as formações disponibilizadas pela SEMEC não atendem a realidade das escolas da ilha. É relevante destacar que propiciam entre si a autoformação, reafirmado pela prof^a Meire-SRM/E4-M.

A gente tem toda sexta-feira, a gente tem formação. A gente está naquele processo contínuo de estar pegando as coisas do dia a dia mesmo, vendo conteúdo, estudando teoricamente, revendo nossa prática. Buscando o melhor para que a gente possa estar melhorando nossa prática no dia a dia ali com o aluno. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

É destacado, pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M, que a SEMEC provê formação para todos os segmentos: Educação Especial, EXPERTISE, ALFAMAT; e, na sua visão, a SEMEC está preocupada com os números, com as provas avaliativas do MEC, como a Prova Brasil.

A SEMEC ela dá formação para coordenação, ela dá formação para os professores, para todos os professores que trabalham para o EXPERTISE que é projeto de alfabetização, no Ciclo I.

Na prefeitura tem o projeto para o EXPERTISE que é do Ciclo I (1ª, 2ª e 3ª ano), que é da alfabetização até segunda série; tem o projeto do ALFAMAT que é o material que a gente está preparando, que é para o Ciclo II, terceira e quarta série. E tem uma formação para os professores do Ciclo III e Ciclo IV, de 5ª a 8ª série por área de conhecimento. Coordenação pedagógica também tem sua formação, mas eu não sei se essa formação está contemplando as necessidades da escola, destes profissionais na escola. O que a gente percebe que aqui na escola nós estamos precisando de muita coisa ainda. Talvez essa minha visão de que estejam muito preocupados em números, em passar o conhecimento porque vai ser cobrada determinada prova avaliativa do MEC e aí a gente se perde no nosso cotidiano, na nossa caminhada diária. Por exemplo o ALFAMAT, essas provas que as crianças fazem... provinha Brasil, e o ALFAMAT são as provas que eles fazem a cada final de ciclo. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M informa a formação em Libras para os professores de sala de aula comum, que ocorre na ilha de Mosqueiro. Há ainda um momento específico da profª de Libras com os alunos surdos e revela que os alunos surdos estão melhor atendidos: 1) um dia com a profª surda; 2) outro dia com professores ouvintes que dialogam em Libras; 3) outro dia, aula de língua portuguesa; 4) outro dia, para o AEE. Toda esta estrutura para prover a aprendizagem dos alunos.

Os alunos surdos são os que melhor estão atendidos em relação aos outros. Mesmo eles não tendo dificuldades de aprendizagem por conta de não saber libras, dificulta a aprendizagem para eles, eles não conseguem entender. A gente fechou o cerco para ver se eles conseguem se desenvolver. Temos alunos no CII, que é a 4ª série, que não estão alfabetizados. Estamos desconfiando que tem um aluno lá no CIII que não está totalmente alfabetizado e está lá na 5ª série. A gente tem esse trabalho para gente verificar da melhor maneira possível, possibilitar para eles na verdade, a aprendizagem. Temos uma demanda de sete alunos surdos, só que a gente sabe, que estão em

atendimento. Temos alunos com perda auditiva, não são totalmente surdos, mas já estão em atendimento, mas não faz atendimento, por exemplo, como eles. Porque alguns os pais tão providenciando ainda a documentação. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A documentação evidenciada pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M são os exames clínicos e o laudo para o registro e liberação do aluno para o atendimento educacional especializado.

Dificuldade para realização da Formação dos professores: prof^a Carla E1-M revela ser a terceira vez que é ofertado o curso de Libras, devido à expressiva evasão dos professores.

A gente está fazendo dia de segunda-feira, o curso de Libras aqui em Mosqueiro. Aqui na escola da ilha, quem ministra são as meninas daqui e a Pâmela. A Pâmela que é a professora. O curso é a noite de 7 às 9h. Serão 6 meses, acho que depois passa para outro nível. Da outra vez fechou porque foram desistindo. Eles pedem muito que a gente não desista porque senão não vai ter mais, que é a terceira vez, terceira tentativa. (PROF^a CARLA E1-M)

Uma das queixas dos professores de modo geral é que a formação acontece no centro urbano de Belém e, devido à distância e o cansaço, não conseguem participar. Porém, no caso informado pela prof^a Carla E1-M, a formação acontece na ilha de Mosqueiro e ainda assim há evasão dos professores. Qual a razão dessa evasão? Será a metodologia utilizada? Será o fato de não relacionarem a Libras às suas práticas diárias? Será o horário, noturno, após o dia extenso de trabalho? Sugere-se novamente as discussões de Padilha (2012) sobre a noção de precarização do trabalho, sobrecarga e exigências ao professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, questionou-se como acontecem e como se relacionam o ser e o saber-fazer docente nas escolas ribeirinhas para o público da Educação Especial.

Em síntese, dos pontos encontrados nas entrevistas dos professores participantes, evidenciamos que, em Caratateua, não há formação para educação do campo; para os professores de Sala de Recursos Multifuncional, há formação para Educação Especial com assuntos relativos às especificidades das deficiências. Após a solicitação de parceria, participam da formação em Icoaraci, local próximo à Caratateua.

Em Cotijuba, a formação para a sala de aula comum é voltada para língua portuguesa e matemática. A formação disponibilizada em Belém, entretanto, não atende à realidade da ilha. Isto indica a necessidade da formação para a educação do campo, atendendo as especificidades do contexto ribeirinho.

Em Mosqueiro, foi informado que a escola sede recebe a formação e repassa ao anexo, mas não houve comprovação nem visualizamos tal situação. Para os professores de sala de aula comum, não há formação com o setor da Educação Especial; o local de formação (Belém) é distante da ilha, o que resulta em horas de deslocamento, causando cansaço e desmotivação. Embora tenha formação em Educação Especial na ilha de Mosqueiro, há quem não participe; buscam formadores externos à SEMEC para suprir a lacuna da formação. Há, na ilha, formação em Libras com professora surda para professores de sala de aula comum e a SEMEC provê formação para todos os segmentos da escola, mas há o indicativo de que o interesse é por números e provas avaliativas do MEC.

Por fim, há uma unidade entre o saber e o saber-fazer, que estabelece bases que transformam os professores de sala de aula comum e professores de Sala de Recursos, os professores e alunos, os coordenadores e professores, assim, gerando novas perspectivas históricas e educacionais.

Almejamos que a educação construa, ou promova, ou propicie, o efeito “catarse”, eminentemente educativo–político articulado à vida econômica e social, que o saber–fazer não seja fragmentado e que se construa uma realidade com formação social igualitária, livre da dominação, exploração, e alienação social.

E na condição de campo, de ribeirinho, não podemos permitir que o pensar e o agir urbanocêntrico desconstruam e/ou impeçam o fortalecimento de pessoas reais, com casos reais de luta e de busca emancipadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 28 de Março de 2013.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em 25 de Fevereiro de 2014.

_____. Decreto Nº 7.352 de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2012.

CANDAU, V. M. F.. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCAR, 1996.

FREIRE, P.. **Política e educação**. 7 ed. São Paulo: CORTEZ, 2003 (Questões de Nossa Época).

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 31 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1979 (Coleção Educação e Comunicação, v. 1)

FRIGOTTO, G. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. (org.).

Trabalho, educação e prática social educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 2ª. ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere – volume 1**: Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia da Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

PADILHA, A. C. **O trabalho de professores de educação especial**: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo. 2012. 205 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 166 p. — (Coleção Educação Universitária)

O IDEB E A POLÍTICA LINGUÍSTICA E CULTURAL: LIMITES E DESAFIOS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS, MS

João Henrique da Silva
Ilma Regina Castro Saramago de Souza
Marilda Moraes Garcia Bruno

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena encontra-se fundamentada no paradigma emancipatório, o qual constrói, com os seus princípios, o modelo de enriquecimento cultural e linguístico. Esse modelo exige uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade (BRASIL, 1998, p. 24–25).

Todavia, as escolas indígenas de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul/ MS têm sido submetidas aos mesmos direcionamentos, programas e avaliações estabelecidas para as escolas que atendem aos alunos não indígenas. Dentre elas, destacam-se os processos de avaliações nacionais da Educação Básica, como a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Essas avaliações compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Nessa perspectiva, este artigo busca realizar algumas reflexões a respeito dos limites e desafios voltados para as escolas indígenas no município de Dourados/MS, analisando os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referentes aos anos de 2011 e 2013 nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em relação à escolarização de alunos indígenas.

O estudo fundamenta-se na perspectiva dos Estudos Culturais, representados pelo pensamento de autores como: García Canclini (2008), Hall (2003), Bhabha (1998). Essa tarefa consiste em *locus* de trânsito entre os espaços intersticiais – das modalidades Educa-

ção Especial e Educação Escolar Indígena –, os quais demandam conhecimento e análise dos trabalhos desenvolvidos, tendo em vista garantir uma educação diferenciada, específica e intercultural.

Para o desenvolvimento do trabalho, inicialmente apresentaremos as pesquisas que apontam os desafios da construção de uma educação diferenciada para os indígenas, incluindo a perspectiva da Educação Especial. Posteriormente, discutiremos a realidade das escolas indígenas de Dourados/MS, bem como os aspectos do atendimento especializado dos alunos com deficiência e, finalmente, apresentaremos os resultados do Ideb das escolas estudadas.

AS PESQUISAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTOS DIFERENCIADOS

É fundamental discutir a interface da Educação Escolar Indígena com a modalidade Educação Especial, porque “[...] hoje as legislações abriram a possibilidade para as escolas indígenas valorizarem suas línguas, saberes e tradições, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade nacional” (SÁ; CAIADO, 2015, p. 120).

No entanto, essa é uma interface que está por ser construída, pois ainda há pouco diálogo e convergência. Assim, entende-se que essa temática precisa ser discutida entre os professores e as comunidades indígenas, uma vez que as culturas devem ser compreendidas pelos símbolos e significados construídos coletivamente. Nesse aspecto, tornam-se necessárias negociações e traduções culturais.

A Política Nacional da Educação Especial traz como finalidade dessa interface “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 22–23).

A Educação Especial no contexto da educação diferenciada indígena constitui-se, então, como um novo campo de estudos asentado em políticas culturais que atendam às demandas dos movi-

mentos sociais tradicionalmente excluídos das políticas educacionais.

As pesquisas realizadas por Sá (2011), Souza (2011), Coelho (2011), Costa de Sousa (2013), Silva (2014), dentre outras discutem a interface entre a Educação Indígena e a Educação Especial, evidenciando, assim, a emergência de se pensar em possibilidades que atendam às diferentes necessidades das pessoas indígenas com deficiência.

A pesquisa de Sá (2011, p. 82) buscou identificar a deficiência visual entre os escolares indígenas Guarani-Ñandeva e Guarani-Kaiowá da região sul do MS, bem como “[...] identificar as ações de gestão escolar para a efetivação da inclusão educacional dessa população”. Ela observou que os escolares indígenas com a deficiência visual não tinham, naquele momento, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assim não poderiam ter “[...] acesso à leitura e escrita pelo sistema braile, apoio, recursos específicos e adaptações de materiais didáticos para otimização do processo de aprendizagem” (SÁ, 2011, p. 84).

Souza (2011) investigou as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani com deficiência nas aldeias da região da Grande Dourados/MS, buscando mapear as políticas sociais de saúde e educação implementadas nas aldeias de Dourados e de Paranhos. Para a autora, a criança indígena vivia em situação de vulnerabilidade social, necessitando de medidas especiais de proteção, no entanto, tais medidas se constituem como desafios constantes, pois exigem uma compreensão da cultura indígena em questão, ainda mais se tratando da criança com deficiência, vítima de dupla exclusão.

A pesquisa apontou que, nos últimos anos, a percepção sobre a deficiência na cultura indígena ganhou diversos sentidos e, embora ainda se tenha muitas dúvidas sobre o tema, em especial no município de Paranhos, há a preocupação da comunidade de que a criança com deficiência receba o atendimento de saúde e educacional a fim de suprir suas necessidades. Entretanto, ainda que exista essa

preocupação por parte da comunidade, muitas crianças indígenas das aldeias de Paranhos, MS estão fora da escola. Das 26 crianças identificadas com deficiência, apenas seis delas estão inseridas no processo escolar, portanto, não há nenhum atendimento especializado para elas.

Na cidade de Dourados, MS, a Prefeitura tem oferecido cursos de capacitação para os professores, com a intenção de capacitá-los para o atendimento aos alunos com deficiência. As escolas indígenas contam com AEE, sendo, de certa forma, um referencial para a região e para outros estados. Mesmo com avanços significativos, Souza (2011) esclarece que existem, ainda, muitas barreiras que devem ser superadas de fato a partir de políticas sociais, educacionais e de saúde.

Coelho (2012) investigou a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani e Kaiowá e a compreensão dos processos de interação e comunicação na família e na escola. A pesquisa demonstrou um grande desconhecimento das famílias quanto à condição da surdez e, para alguns, o surdo é considerado como “louco”, “deficiente”, “cabeça fraca”, o que desqualifica a potencialidade do sujeito.

Com relação à perspectiva da escola, a autora destaca que os professores apontam que as secretarias de educação desconhecem as necessidades enfrentadas pelos profissionais em sala de aula quanto ao aluno surdo e que não há o apoio pedagógico para elaboração de estratégias e de materiais pedagógicos, nem orientação para o trabalho com o aluno surdo. Isso evidenciou a falta do uso dos dispositivos legais para atender essa necessidade específica dos indígenas.

Outra pesquisa, realizada por Costa de Sousa (2013), analisou a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto das escolas indígenas do Município de Dourados/MS. Os resultados dessa pesquisa apontam que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas pesquisadas estão em funcionamento, no entanto, o espaço é precário, com pouca luminosidade e ventilação. Nas SRM não havia nenhuma representação linguística ou cultural do povo. Pelo contrário,

as representações eram voltadas para a cultura ocidental, com figuras infantilizadas e urbanizadas.

Além disso, em seus relatos, os professores indígenas revelaram a falta de formação para atender alunos com deficiência, afirmando não estarem preparados para a demanda crescente dos alunos que buscam os seus direitos na instituição escolar.

Já a pesquisa desenvolvida por Silva (2014) analisa os impasses, os obstáculos e os desafios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas das Aldeias Jaguapiru e Bororó, do município de Dourados, MS. Esse estudo identificou preocupações das professoras do AEE quanto às práticas pedagógicas, uma vez que elas estavam sendo cobradas para que obtivessem um bom resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na primeira avaliação a que seriam submetidas, como ocorrera com as demais escolas do município em 2011.

Numa outra perspectiva, Souza (2014) pesquisou o desenvolvimento dos alunos indígenas no campo da leitura e da escrita, nas etnias Guarani, Kaiowá e Terena, em três escolas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados/ MS. Os resultados apontaram que a preocupação das escolas com a leitura e a escrita estava voltada apenas para o reconhecimento dos códigos desses fenômenos. Nesse caso o ensino torna-se extremamente pedagogizante, com a mínima consideração dos aspectos sociais do ler e escrever.

Além disso, observou-se, no ensino, pouca valorização dos aspectos linguísticos, culturais e dos modos próprios desses alunos aprenderem. Isso resulta em situação de preconceito, estigma, ocasionando rendimento inadequado na aprendizagem e, conseqüentemente, reprovações consecutivas de alunos.

Nesse caminho, os dados refletem o que Freitas (2007, p. 968) considera como postergação dos problemas políticos, econômicos e sociais em que “alunos das camadas populares vivem o seu acaso no interior das escolas, desacreditadas nas salas de aulas ou relegadas a programas de recuperação”.

Zampiri e Souza (2014, p. 759) esclarecem que, embora a educação seja um direito público e tenha bases legais, não tem sido materializada, portanto é necessário que o Estado proporcione condições para torná-la factível. Para a autora, o Estado não pode ter apenas “caráter supletivo ou subsidiário”, mas deve garantir a aquisição do bem social, “[...], pois é das ações e prescrições administrativas provenientes de políticas educacionais ou de sua contestação, que decorre a realização ou não do direito determinado juridicamente”.

A autora enfatiza que o pleno acesso de direito à escola não se limita a ter um assento na sala de aula, mas requer que cada sujeito tenha igualmente uma educação qualificada, com vistas à emancipação social. Nesse sentido, muito mais que isso, em especial no caso dos indígenas, requer uma educação que respeite, valorize e atenda às especificidades do alunado, sejam elas linguísticas, culturais ou educacionais. No entanto, essas ações educacionais ainda estão pautadas em relações dominantes de interesses, de ideologias e de poder.

Embora as pesquisas apresentadas demonstrem inúmeros desafios em relação à educação escolar indígena, este artigo que tem como base as pesquisas de Silva (2014) e Souza (2014)¹, cujos resultados possuem alguns pontos comuns que dialogam entre si. Ambas tiveram por objetivo refletir sobre os limites e os desafios impostos às escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados/MS quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referentes aos anos de 2011 e 2013, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Essas pesquisas constataram aspectos de desvalorização linguística e cultural existente no processo de avaliação em larga escala.

¹É importante registrar que essas pesquisas foram autorizadas pelas lideranças religiosas, políticas e educacionais, conforme as normas do Comitê de Ética em pesquisa da UFGD. Inclusive, fez parte do macroprojeto intitulado “**Mapeamento de deficiências na população indígena na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional**”, sob a coordenação da professora Dra. Marilda M. G. Bruno. O projeto recebeu financiamento da CAPES/PROESP, o que oportunizou bolsas de estudos.

AS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS E O SERVIÇO ESPECIALIZADO PARA ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA

No município de Dourados/MS, localiza-se a Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa. Segundo Giroto (2006, p. 82), “[...] desde a década de 1920, a conformação populacional da Reserva é composta por três etnias: Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva, Terena, e ‘mestiços’, entre índios e não índios”.

A composição étnica dessa região é formada pelos Guarani, Kaiowá e Terena que somam aproximadamente com 15 mil habitantes. “A área da Aldeia Jaguapiru é habitada por maioria Guarani, mas os Terena se concentram exclusivamente nessa área; e a área da Aldeia Bororó é habitada por maioria Kaiowá” (SOUZA, 2011, p. 20). Porém, não há uma delimitação territorial ou linha divisória entre as etnias. Elas estão juntas, dividindo o mesmo espaço (SOUZA, 2011, p. 22).

As escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, na cidade de Dourados/MS, atendem alunos da etnia Guarani, Kaiowá e Terena que moram nas aldeias Jaguapiru e Bororó. Apesar de localizadas em território indígena, as escolas possuem estruturas semelhantes às escolas não indígenas. Elas são construídas de alvenaria, possuem energia e utilizam-se das tecnologias possíveis, como computador, impressoras etc.

Não somente as estruturas físicas das escolas são semelhantes, mas também o currículo e a organização do tempo escolar seguem os moldes da educação proposta pela Secretaria Municipal de Educação, as mesmas que são usadas para os alunos não indígenas, embora, os documentos oficiais insistam em uma escola diferenciada.

A proximidade entre a Reserva indígena e a cidade de Dourados é de apenas 2 km, portanto as desigualdades são enormes e podem ser percebidas na estrutura física e nas condições sociais de cada local.

A cidade de Dourados/MS possui boa estrutura. Segundo o IBGE (2011), aproximadamente 200 mil habitantes vivem nesta cidade, que cresce cotidianamente, sendo ela reconhecida como polo universitário da região Sul Mato–Grossense. Por outro lado, as aldeias possuem infraestruturas comprometidas, com ruas, em alguns locais da aldeia, quase confundidas com trilhas.

Sem asfalto, essas ruas ficam intransitáveis em dias de chuva e os atoleiros diversos impossibilitam até mesmo a circulação do ônibus escolar, único transporte para que os alunos cheguem à escola.

Nesse sentido, os 2 km que separam a cidade da aldeia parecem gigantescos, abrem fronteiras entre “o ele”, indígena, e “o outro”, não indígena. Abrem fronteiras não somente geográficas, aldeia/cidade, não fronteiras de proteção “Terra protegida”, conforme identifica a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mas abrem fronteiras simbólicas entre locais, entre indivíduos, entre escolas, que, ao mesmo tempo se aproximam e se repelem, inclusive quanto aos pertencimentos, aos valores, às oportunidades (SOUZA, 2014).

Nessas aldeias, estão presentes sete escolas indígenas, com 3.719 alunos matriculados. Dentre eles, 231 alunos estão no nível pré-escolar; 2.525 alunos no nível fundamental; e 963 alunos também no nível fundamental, de 6º ao 9º ano (SEMED, 2012, apud COSTA DE SOUSA, 2013).

A presença da educação especial nas escolas indígenas é fato recente. Entre os anos de 2010 a 2012, foram criadas quatro SRM nas sete escolas existentes nas aldeias de Dourados, MS. Nas escolas visitadas, das quatro professoras que atuam em SRM, duas são indígenas não falantes da língua materna. O AEE faz-se presente em quatro escolas, das quais três são reconhecidas como “indígenas”. Uma não é reconhecida como tal, mas atende a 99% de alunos indígenas e encontra-se na Missão Evangélica Caiuá. As aldeias Jaguapiru e Bororó são contempladas com AEE.

Em relação ao espaço e número de alunos, Costa de Sousa (2013, p. 64–68) esclarece que uma das escolas possui aproximada-

mente 1.082 alunos, contando com 33 professores. Dispõe de uma sala de recursos criada em 2010, num espaço pequeno e pouco arejado. Em outra escola, estudam 592 alunos e trabalham 27 professores. Há uma pequena sala de recursos criada em 2011, cujo espaço é dividido com a secretaria. A terceira escola tem aproximadamente 837 alunos e 37 professores, contando com uma sala de recursos criada em fevereiro de 2011. A quarta escola atende a 639 alunos e possui 24 professores. Dispõe de uma sala de recursos improvisada, criada em março de 2012. Esta sala divide seu espaço com uma pequena biblioteca. No ano de 2013, a configuração do tipo de serviço no AEE² abrangia três salas de recursos do Tipo I e apenas uma sala de Tipo II.

Não foram constatados, em nenhuma escola, mecanismos de acessibilidade linguística, arquitetônica, urbanística para os alunos que apresentam alguma deficiência. Não há instalações, equipamentos e mobiliários que eliminem as barreiras de locomoção. As SRM, de uma forma geral, mostram uma inadequação dos espaços e “[...] pouca preocupação com as questões ambientais e eliminação das barreiras físicas que permitam às pessoas com restrição na locomoção de irem e virem com segurança”. Além disso, faltam materiais pedagógicos, equipamentos, recursos e mobiliários adequados às necessidades específicas (COSTA DE SOUSA, 2013, p. 68).

A configuração do AEE para alunos que apresentam necessidades especiais “[...] implica na melhoria das condições físicas das escolas, reestruturação ampla de suas estruturas de forma que as instituições estejam aptas a se adequar às exigências legais da inclusão, reconhecimento e respeito à diversidade” (FAUSTINO; COSTA; BURATTO, 2011, p. 193).

²É previsto na política da Educação Especial dois tipos de salas para atender os alunos público-alvo da Educação Especial. As salas se diferenciam pelos tipos de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos destinados a certas deficiências. Por exemplo, a sala Tipo I atende aos alunos com deficiência física, auditiva, múltipla. A sala Tipo II atende aos estudantes com deficiência visual (DV)/cegueira. Para maiores esclarecimentos, conferir o documento Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 11–12).

Costa de Sousa (2013) informa que, em 2012, havia 37 crianças atendidas no AEE nas escolas indígenas. As maiores incidências de deficiência eram: surdez, paralisia cerebral e deficiência intelectual. Em 2013, cresceu o número de crianças atendidas, as professoras participantes da pesquisa comunicaram que as quatro escolas atendiam 45 alunos indígenas com deficiência ou com limitações e disfunções. Uma das professoras atendia 12 alunos, dentre eles, cinco alunos frequentavam outras escolas municipais das aldeias, porém não estavam matriculados no AEE. Outra professora atendia oito alunos, sendo que dois deles eram de outras escolas e frequentavam o AEE outras escolas. As duas outras professoras trabalhavam, respectivamente, com 12 e 13 alunos.

As escolas que possuem o maior número de crianças e adolescentes a serem atendidos não recebem o laudo médico ou aguardam a tramitação dele, o que evidencia uma grande dificuldade no diagnóstico das deficiências. De acordo com os dados coletados com a maioria das professoras, existiam 13 crianças sem laudos em suas escolas. Em decorrência da falta de diagnóstico para identificação das deficiências, o Ministério da Educação aboliu o laudo médico como critério de encaminhamento para o AEE, conforme Nota Técnica n. 04/2014 c.

Todavia, é preciso ter presente que o diagnóstico de deficiências, em especial a intelectual, é muito complexo para as comunidades indígenas. Culturalmente, não existe esse conceito. As dificuldades na aprendizagem podem ser linguísticas ou em virtude de estratégias e metodologia do professor, ou ainda por situação de vulnerabilidade social dessas crianças.

Observam-se, também, as peculiaridades de atendimentos por tipo de deficiência em cada escola: a) uma das escolas atende, quase na sua maioria, estudantes surdos; b) a outra recebe estudantes de diferentes tipos de deficiências; c) uma terceira atende crianças e jovens com paralisia cerebral e deficiência intelectual; d) a quarta atende um número relevante de crianças e jovens indígenas com surdez, paralisia cerebral e deficiência intelectual.

Tendo presentes essas configurações, como é possível considerar os resultados apresentados no Ideb para as escolas indígenas de Dourados?

OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NA TERRA INDÍGENA DE DOURADOS–MS

Para Freitas e Ovando (2016, p. 965), as avaliações e controles sistemáticos da Educação Básica são associados “à ênfase no ensino de saberes básicos (leitura, escrita, matemática), considerada também um dos fatores fundamentais para o sucesso da escolarização”. Uma das formas de tomar conhecimento do rendimento dessa ênfase é o Ideb, definido como “o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (BRASIL, 2007, art. 3, parágrafo único).

Cabe esclarecer que o Ideb é um indicador educacional sintético (FERNANDES, 2007) calculado com base em dois indicadores. O primeiro indicador é o de rendimento escolar, obtido com dados do Censo Escolar sobre fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão). O segundo indicador refere-se ao desempenho cognitivo dos alunos em avaliações nacionais (Prova Brasil e Saeb)³ que é expresso em níveis de proficiência em conhecimentos, competências e habilidades relativos aos componentes curriculares avaliados na área de Língua Portuguesa e Matemática. (FREITAS; OVANDO, 2016)

O Ideb foi instituído pelo Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007) como uma das principais ferramentas do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. O primeiro resultado da ava-

³“A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho” (BRASIL, 2014b).

liação do Ideb ocorreu em 2005. Em 2013, foi feita a quinta avaliação pelo INEP. O município pode aderir voluntariamente ao Plano de Metas (BRASIL, 2007, art. 4), contudo, somente aqueles que assinarem o plano de metas poderão receber assistência técnica ou financeira da União para promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência (BRASIL, 2007, art. 8).

Dessa forma, contraditoriamente, a União induz e regula as ações no âmbito dos municípios para que participem do processo de avaliação da gestão escolar. Talvez por isso a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Dourados pôs em prática as avaliações nas escolas indígenas da cidade de Dourados em 2011, quando obtiveram o primeiro resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A decisão da Semed pode ter sido pautada para garantir a gestão de recursos financeiros concernentes à função de suplência e de apoio técnico da União.

No entanto, as professoras participantes dos estudos aqui apresentados relataram que as escolas indígenas estão muito preocupadas com os resultados do Ideb e, da mesma forma, com o insuficiente desenvolvimento na aprendizagem dos alunos. As escolas pesquisadas tiveram resultados com nota muito inferior aos indicadores do município, do estado de MS e da média nacional. Todas as escolas possuem dados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente a primeira e a terceira escola aqui apresentadas possuem os dados referentes aos anos finais em 2011.

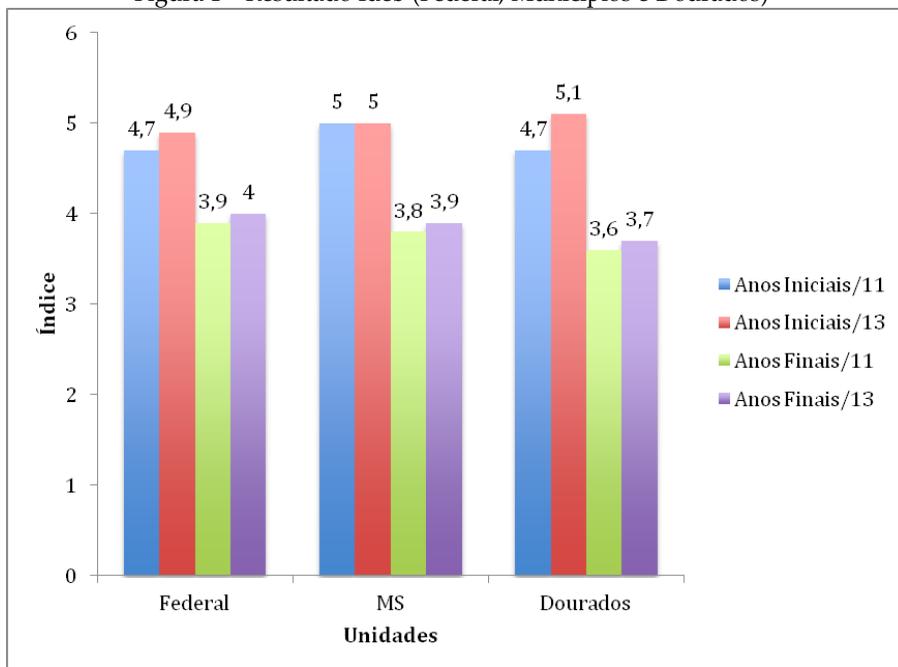
Os alunos indígenas sem e com deficiência, dos 4º/5º anos e 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, participaram da Prova Brasil/SAEB em 2011. Cabe notar que não há Ensino Médio nas escolas indígenas municipais de Dourados. Somente há uma escola indígena estadual atuando dentro das aldeias.

Inicialmente, apresentamos os índices alcançados em 2011 e 2013 pelas unidades federativas, ambas em dependência pública⁴. A

⁴O Inep diferencia as dependências em públicas, privada, estadual e “todas” (resultado geral). Neste estudo, preferiu utilizar a dependência pública, porque as escolas indígenas fazem parte do sistema público.

figura 1 demonstra que as unidades federativas mantiveram ou elevaram seus índices nos anos iniciais e finais. O estado de MS possui o maior valor de índice nos anos iniciais, já nos anos finais está próximo do resultado da federação (Brasil). O município de Dourados, dependência pública, teve um significativo crescimento nos anos iniciais, mas nos anos finais está um pouco distante do resultado do Brasil e próximo do estado MS.

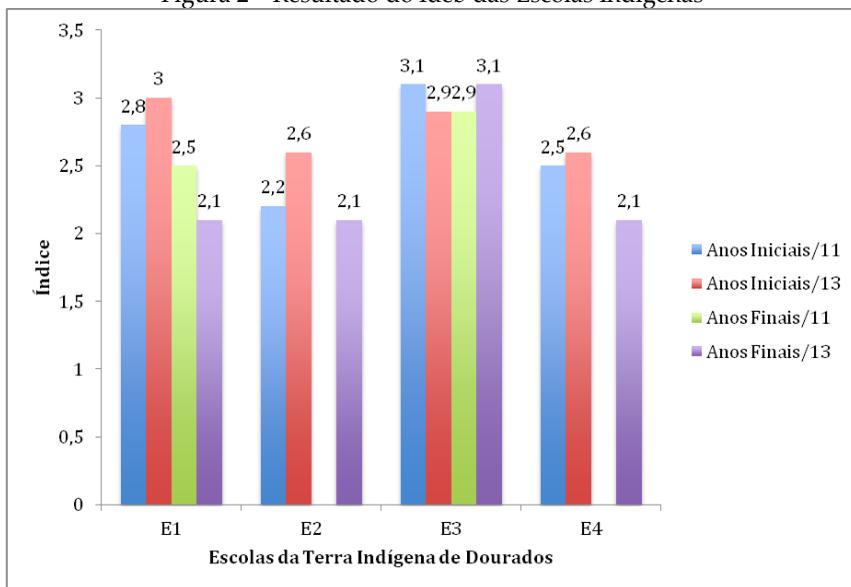
Figura 1 – Resultado Ideb (Federal, Municípios e Dourados)



Fonte: INEP (2015). Elaboração dos autores.

Nas escolas das aldeias estudadas, obtiveram-se os seguintes resultados apresentados na figura 2:

Figura 2 – Resultado do Ideb das Escolas Indígenas



Fonte: INEP (2015). Elaboração dos autores

Percebemos que os valores das escolas indígenas (figura 2) estão muito inferiores ao do município, do estado de MS e do Brasil. A escola que apresentou o maior valor de índice nos anos iniciais e finais não é reconhecida como uma instituição indígena. Uma professora comenta que quem estuda na E3 se sai melhor do que quem estuda na E2, com mais conteúdo e domínio do português. Segundo essa professora, alguns pais não gostam de encaminhar os seus filhos para a E2, porque dizem que eles são “bororenses”, palavra com sentido pejorativo para se referir a “índios”.

A E1 teve o segundo maior valor do índice entre as escolas. Ela é instituição escolar indígena mais antiga da região. Observamos que houve um crescimento significativo nos anos iniciais entre 2011 a 2013, contudo, uma redução bastante significativa nos anos finais. Inclusive, o índice de 2013 para os anos finais é o mesmo para as escolas E2, E4.

Já as E4 e E2 obtiveram resultados abaixo da E3/E1, mas a E2 teve o menor índice de todas as escolas. Entretanto, a E2 teve um

crescimento significativo quanto ao resultado dos anos iniciais de 2013. Ela se encontra na parte mais distante das aldeias. Algumas crianças usam como meio de transporte as carroças. Quando há chuvas, muitas crianças não conseguem chegar às escolas. Essas crianças são falantes da língua Guarani, no entanto a Prova do Ideb está elaborada em língua portuguesa.

Tendo presentes esses resultados, concordamos com Freitas e Ovando (2016, p. 971) quando refletem que:

O Ideb acentua o foco na quantidade, na comparação e competição, e realça uma restrita concepção de qualidade que pode ter consequências redutoras dos fins e meios da educação [...]. O Ideb contribui para a difusão na educação de racionalidade econômica, contábil, técnica, positivista, pragmática, gerencialista, prestando-se ao surgimento de políticas e de avaliações orientadas pelos interesses dominantes na reestruturação capitalista.

Os resultados para fins de regulação têm a “[...] pretensão de ajustar o desempenho das escolas a padrões aceitáveis, segundo os parâmetros indexados pela União” (FREITAS; OVANDO, 2016, p. 978). Porém, com essa finalidade, a

[...] avaliação incide sobre desempenho e produtividade, buscando confrontar intervenções com resultados obtidos examinando sua eficiência e eficácia. Com essa tônica, a avaliação estimula a competição entre avaliados, privilegia o controle dos resultados escolares e propicia controles direcionados aos executores do ensino [...]. A avaliação pode ser usada para levar atores a adotarem determinadas orientações, práticas e ferramentas; para persuadir e incutir lógicas, suscitar disposições favoráveis a um projeto; inspirar mudanças.

Entendemos, então, que o Ideb não é um indicador de qualidade legítimo para as escolas indígenas, porque as configurações das escolas procuram corresponder às diretrizes de um contexto linguística e culturalmente diferenciado.

Apesar dos resultados do Ideb demonstrarem como os conhecimentos exigidos pela “sociedade nacional” estão sendo assimilados e aprendidos pelos estudantes indígenas das Aldeias Jaguapiru e Bororó, é um contrassenso utilizar os resultados para avaliar os desempenhos e rendimentos de alunos, professores e da escola.

Asseveramos que essa avaliação contraria os princípios da Constituição de 1998, que garantem a “[...] formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, *in casu*, garantindo às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1998, art. 210, *caput* e § 2º). Para Faustino, “este foi o princípio que inaugurou o desenvolvimento da política da educação intercultural no Brasil” (2006, p. 152).

Como norma constitucional, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (NAÇÕES UNIDAS, 2008), da qual o Brasil é signatário, determina que a educação escolar indígena adote uma escolarização diferenciada. Dispõe, no art. 14, sobre a garantia do direito à educação aos povos indígenas, procurando valorizar o seu modo de ser e viver, a língua materna, os modos próprios de aprendizagem, bem como a autonomia escolar. Também exige do Estado a promoção de uma educação escolar indígena diferenciada. (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

A avaliação do Ideb não considera os modos de aprendizagens próprios das comunidades indígenas, por isso as escolas indígenas e não indígena da Reserva tiveram uma nota muito inferior aos indicadores do MS e da média nacional.

Observamos, nos resultados das quatro escolas (figura 2), que, embora não haja tanta disparidade entre si, estão muito distantes dos resultados das unidades federativas. Desse modo, esses índices apontam o não reconhecimento do direito linguístico dessa população, uma vez que as provas não foram redigidas conforme o conteúdo curricular das escolas indígenas e na língua materna dos alunos (Guarani).

Não foi respeitado o projeto de uma escola indígena intercultural, conforme preconiza o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena (RCNEI):

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, 1998, p. 24).

A avaliação do Ideb não foi aplicada na língua materna e nem de acordo com o currículo, com a valorização dos conhecimentos e tradições dos indígenas de Dourados/MS. No contexto Guaraní-Kaiowá, algumas escolas indígenas ainda mantêm um bilinguismo subtrativo. Observamos que as características das escolas indígenas não foram consideradas na aplicação da referida prova, desrespeitando as orientações da Resolução nº. 5/2012, no art. 2º, nos seguintes incisos III, IV e VII (BRASIL, 2012).

Em que pese o argumento dos órgãos públicos de promover a qualidade da educação das escolas indígenas via avaliações de larga escala, concordamos com a análise de Freitas e Ovando (2016, p. 970) quando dizem que a qualidade almejada é aquela projetada pelo Ideb. A concepção de qualidade do Ideb “expressa prioridade à eficiência e à eficácia do Ensino Fundamental e Médio, com o que o governo federal enfatiza mediações técnicas e gerenciais no equacionamento da complexa coordenação federativa da prestação dessas etapas de escolarização”.

Inclusive,

Os resultados da avaliação e do Ideb são usados pelas Secretarias de Educação para *pressionar* os profissionais da escola por melhores resultados, para *justificar* suas intervenções, para *intensificar o monitoramento* de resultados bimestrais, semestrais, anuais. No âmbito da escola, os resultados negativos são geral-

mente rejeitados ou ignorados e, quando não, ocasionam tensão nas relações intraescolares, entre a escola e pais, entre a escola e a Secretaria de Educação (FREITAS; OVANDO, 2016, p. 978, grifos das autoras).

Já existe um descompasso grande entre a educação escolar indígena, como projeto, e aquela concretizada no espaço escolar (SILVA, 2001). Existem dificuldades adicionais “[...] de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas” (SILVA, 2001, p. 12). Ou seja, há escolas indígenas que ainda não conseguiram estabelecer uma “educação diferenciada” e essa tarefa pode ser dificultada se a avaliação e o Ideb forem usados pela Semed.

Dessa maneira, a utilização do Ideb para as escolas indígenas precisa ser repensada a partir de um interculturalismo crítico não consolidado. São necessárias pesquisas voltadas para a investigação sobre como ocorre o processo de negociação dos saberes nessas provas. É preciso questionar: Como são trabalhados e negociados os saberes dos indígenas e não indígenas nesses espaços? Como essas provas têm sido aplicadas? Quais são os saberes privilegiados nos indicadores do Ideb? Qual língua tem sido utilizada? Quais aspectos culturais têm sido levados em consideração?

Em relação a esses impasses, pode-se tomar como exemplo o caso da aplicação da Provinha Brasil⁵. Todas as professoras relataram que as crianças indígenas com deficiência participaram dessa avaliação. As falas de três professoras ilustram o modo como essa prova foi aplicada:

⁵Segundo o INEP, a “Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática” (BRASIL, 2014a).

É assim, uma sugestão que sempre eu levanto na escola, quando me mandaram aplicar a Provinha Brasil para outra turma. Eu avisei que não era falante da língua, então o professor que explica a prova, todo o conteúdo ele explica na língua guarani. Quando é o professor que não vai falar a língua, não sabe o jeito de explicar, as crianças vão ter essas dificuldades. As crianças lá com deficiência que estão fazendo a Provinha Brasil, o professor já tem um jeito de explicar para eles. Se entrar outra pessoa para aplicar a prova, eles têm dificuldades, tem aquele impasse para fazer a Provinha, porque ela é em português [...], mas ela tem que ser explicada em guarani.

Então, eu não sei qual foi o rendimento, porque se o ano passado foi em guarani não teve, imagina esse ano que teve em português.

Eu acredito que os resultados daqui da aldeia, alguns têm dificuldade muito maior, por exemplo, na Bororó, E2, essa aplicação da prova, às vezes é aplicada por outro professor [...]. Um aluno indígena demora, às vezes, um professor chega e já quer aplicar a Provinha. Eles têm dificuldade, não entendem o que o professor fala, eles marcam qualquer coisa [...]. Quando é o professor da sala de aula, ele explica como eles estudaram [...] é mais fácil. Para crianças com deficiência é a mesma coisa. Ele está acostumado com a sala de aula, ele já tem esse receio, ele já é visto como deficiente, ele tem uma baixa autoestima.

Os depoimentos das professoras evidenciam que a Provinha Brasil tem como barreiras a linguagem e a forma de aplicação. Essa Provinha desconsiderou as especificidades linguísticas, a subjetividade dos alunos, a lógica, o tempo e a organização da escola indígena. Como se sabe, a interação entre professor e aluno é de fundamental importância para o entendimento das questões. Uma das professoras comentou que alguns alunos chegaram a marcar qualquer uma das alternativas por não dominarem a Língua Portuguesa que, no caso deles, deveria ser considerado como segunda língua. Outra professora, por não saber como foi a aplicação da Provinha Brasil, fala sobre outras provas realizadas pelo estado do MS e pelo governo federal.

Não me recordo [...]. Mas o que eu posso falar de outras experiências, de outras escolas. Esses anos, em nível estadual, nacional, englobando todos porque têm vários tipos de provinhas para avaliar o desempenho, eles não têm adaptação nenhuma, seja surdo, o tempo não é ampliado, seja um aluno que tenha algum tipo de deficiência intelectual, nada disso é levado em consideração na hora da elaboração dessa prova. É uma prova única, e aplicada a todos os tipos de diferenças.

Na verdade, “as avaliações nacionais buscam identificar as formas pelas quais as escolas se organizam, as ações protagonizadas no cotidiano do trabalho pedagógico e o desempenho dos alunos e dos professores” (ANADON; GARCIA, 2015, p. 344).

As intenções e as contradições no discurso em defesa do Ideb expõem um conflito cultural latente que precisa de investidura da comunidade indígena, uma vez que essas avaliações responsabilizam a comunidade pela educação ofertada em território indígena. Os órgãos oficiais públicos negam, assim, toda a especificidade e peculiaridades do processo educacional dos indígenas. Impõem uma lógica de centralização e descentralização da gestão educacional, porque na política de centralização, “[...] os dados são coletados, categorizados, analisados, sintetizados, apreciados e apresentados à população pelo Inep” (ANADON; GARCIA, 2015, p. 344).

Quanto à política de descentralização, ela “responsabiliza a sociedade, os pais, as unidades escolares, os gestores, os professores e professoras, e os alunos pelos desempenhos obtidos e a recuperação dos baixos índices” (ANADON; GARCIA, 2015, p. 344).

Frente a essas questões, ponderamos que a avaliação da Provinha Brasil, entre outras estabelecidas pelo Estado às escolas indígenas, consiste numa forma de colonialidade do saber⁶, do poder⁷,

⁶Por colonialidade do saber, entende-se um saber ocidental imposto como verdade, negando o valor de outros saberes e epistemologias (FLEURI, 2012).

⁷Trata-se do “[...] estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho” (FLEURI, 2012, p. 10).

do ser⁸ e do viver⁷. Essas colonialidades foram introduzidas na América Latina com o objetivo de:

[...] dar conta de diferentes aspectos do diferencial epistêmico colonial que, desde o século XVI, preside à crença na superioridade da ciência e do saber ocidentais [...] e na duvidosa racionalidade de conhecimento em línguas que não sejam o grego e o latim ou as suas versões vernáculas [...], isto é, as línguas vernáculas coloniais da modernidade ocidental. (MIGNOLO, 2004, p. 668–669).

O conhecimento exigido dos indígenas nas provas elaborados pelo MEC e Secretaria de Educação do Estado de MS sugere a consolidação de uma epistemologia dominante ou hegemônica. Assim, é preciso combater a “monocultura do espírito” nessas provas e abrir-se ao pensamento de fronteira e da diversidade de hermenêuticas pluritópicas⁸ (MIGNOLO, 2004). Portanto, o Poder Público precisa dialogar com os saberes indígenas e com os objetivos da comunidade em relação à escola, bem como transitar nessas fronteiras culturais para garantir a autonomia das escolas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação escolar indígena deve corresponder à cultura da sua comunidade ou etnia. Porém, o Ideb sinaliza uma imposição da cultura dos não indígenas. Trata-se de uma arbitrariedade do Poder Público aferir índices de avaliação do ensino fundamental das escolas indígenas de Dourados, MS. Cabe ao governo garantir a va-

⁸Corresponde à “[...] subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, à medida que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais” (FLEURI, 2012, p. 10).

⁷ Também conhecida como colonialidade da natureza e da própria vida que se assenta na divisão binária natureza/sociedade e que, por sua vez, “nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico–espiritual–social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais” (FLEURI, 2012, p. 10).

⁸ Nessa circunstância, encontram-se “[...] dois modos territoriais de pensamento (o da modernidade europeia e o da diversidade de conhecimentos ‘locais’ para além da Europa), um ‘dependente’ do outro (por ser considerado inferior)”. (MIGNOLO, 2004, p. 692).

lorização da cultura na escolarização das crianças e jovens indígenas, preparando-os para a vida em comunidade, conforme seus valores, crenças e significados, além de propiciar-lhes a apropriação dos conhecimentos científicos acumulados historicamente, visando a que eles alcancem outras etapas e níveis de ensino.

No entanto, tanto as avaliações Prova Brasil como a Provinha Brasil, aplicadas em contextos socioculturais diferenciados, negam os processos de diferenças linguísticas e culturais que permeiam a vida dos indígenas. Assim, os estudantes e professores fazem a experiência de “viver nas fronteiras”, sem amparo do governo municipal, estadual e federal. Porém, cobrados pelos resultados do Ideb.

Nesse caso, a avaliação externa deveria considerar em primeiro lugar a necessidade da tradução cultural para operar nos interstícios de uma gama de práticas sociais e conseguir transitar entre as diferenças sociais, linguísticas e culturais dos indígenas.

REFERÊNCIAS

ANADON, S. B.; GARCIA, M. M. A. “Educar para crescer” ou auditar para crescer? Governando para o desenvolvimento. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 341–365, jun. 2015.

BENITES, T. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas, 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A Avaliação da Alfabetização Infantil**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/apresentacao>>. Acesso em: 19 mar. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 19 mar. 2014b.

_____. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº. 04 / 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, 2014c.

_____. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2007.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF: MEC, 1998.

COSTA DE SOUSA, M. do C. da E. **A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez**. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2013.

COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos de comunicação na família e na escola.** 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** 2006. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R. C.; COSTA, M. da P. R.; BURATTO, L. G. A Legislação e o Atendimento às Pessoas com Deficiência: o Caso dos Indígenas no Paraná. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas múltiplas dimensões.** Marília: ABPEE, 2012. p. 175–196.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FLEURI, R. M. Educação Intercultural: descolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1–2, p. 7–22, jan./dez. 2012.

FREITAS, D. N. T. de; OVANDO, N. G. A avaliação educacional em contextos municipais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 963–984, dez. 2015.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965–987, out. 2007.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**. 4. ed. São Paulo: USP, 2008.

GIROTTO, R. L. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. **Tellus**, Campo Grande/MS, ano 6, n. 11, p. 77–103, out. 2006.

HALL, S. **Da Diáspora: identidade e mediações**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2011. **Cidades@**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ideb – Resultados e Metas: Ano 2011 e 2013**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667–709.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas, 2008.

SÁ, Michele Aparecida. **O Escolar Indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação**. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

_____; CAIADO, K. R. M. Interface da educação especial com a educação escolar indígena: a invisibilidade dos alunos indígenas com deficiência. In: BRUNO, M. M. G.; OLIVEIRA, O. V. (Org.).

Educação escolar indígena, diferença e deficiência: (re) pensando práticas pedagógicas. Campo Grande: UFMS, 2015. p. 115–138.

SANTOS, L. H. S. Sobre o etnógrafo–turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: D.P&A, 2005. p. 9–22.

SILVA, A. L. da. A Educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: _____; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001. p. 9–25.

SILVA, J. H. **A Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas.** 2014. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2014.

SOUZA, V. P. da S. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: Um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados – MS.** 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

SOUZA, I. R. C. S de. **“Ainda não sei ler e escrever”:** um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2014.

ZAMPINI, M.; SOUZA, Â. R. O direito ao Ensino Fundamental em uma leitura dos resultados do IDEB e da política educacional em Curitiba–PR. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 755–776, jul./set. 2014.

TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLA NO CAMPO: ESTUDO DE UMA CRIANÇA COM SUSPEITA DE AUTISMO

Elisa Mariana Torres

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

INTRODUÇÃO

O presente texto nasceu do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas e ao Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia da primeira autora, com orientação da segunda.

O trabalho teve como objetivo analisar como o brincar poderia contribuir com a superação dos desafios enfrentados no processo de ensino–aprendizagem e de socialização de uma criança com necessidades educacionais especiais, matriculada em uma escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da zona rural da cidade de Salto de Pirapora, Estado de São Paulo.

Até o encerramento da pesquisa, a criança participante como sujeito da pesquisa não havia sido diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), mas era assim rotulada pelas instâncias de atendimento de saúde e escolar que a haviam atendido até então e, como decorrência, também pela família. Após três anos de convívio com a criança no papel de sua acompanhante, entretanto, a visão que temos dela – e que se apresenta neste capítulo – é outra. Para além do fato de, no Brasil, as crianças de zero a seis anos de idade residentes em áreas rurais já viverem de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas (BARBOSA et al, 2012), a isso soma-se um grande despreparo da

comunidade escolar para receber crianças com deficiência, o que acarreta ações de exclusão em um espaço que deveria ser de acolhimento. Neste sentido, acreditamos que a criança com a qual convivemos e que cuidadosamente observamos, apresente necessidades educacionais especiais e possa ser considerada como uma “criança em sofrimento”, que pode ser olhada com outras possibilidades.

Deixamos claro que não houve intenção, por meio de nossos estudos, de chegar a um diagnóstico, sendo que essa não é uma tarefa de professoras. Distantes de olhares cientificistas, generalizadores ou objetivistas, procuramos criar momentos significativos para “estar com” a criança, ofertar tempos e espaços para que ela pudesse se manifestar como sujeito de direitos, ouvindo-a e respeitando-a desde o princípio. Desta forma, foi possível percebê-la com outras expectativas, geradoras de disposição para a vida e de esperança.

Ao longo dos três anos de convivência, foram feitas observações sistemáticas, nomeadamente diretas e participantes, respeitando tanto o rigor metodológico que a observação participante exige – na coleta de dados, em seu registro e nas análises – como as orientações da ética na pesquisa, obtendo-se Consentimento Informado, assinado pela mãe da criança. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) afirmam que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados nos estudos qualitativos e que as notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”

Após o processo de recolha dos dados, foram organizadas as anotações e memórias, ao mesmo tempo em que se elaborava o quadro teórico do estudo, a fim de satisfazer as necessidades de compreensão das experiências vividas com Victor Hugo (nome fictício escolhido para a criança de quem aqui se fala: grande companheira de aprendizados) e, assim, sermos capazes de interpretá-las.

CONTEXTO DA PESQUISA

A escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental na qual a pesquisa foi realizada está localizada na zona rural da cidade de Salto de Pirapora, em um bairro bem arborizado e com chácaras de veraneio e residências. O acesso da rodovia até a escola é de aproximadamente um quilômetro por uma estrada de terra. A escola é pequena e acolhedora, um ambiente muito agradável para se trabalhar e conviver. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a observação participante propicia uma interação social intensa entre investigador e sujeito e, para registrá-la, deve-se realizar descrições físicas, descrições das situações e relatos dos acontecimentos, os quais nos dedicamos a produzir.

O total de alunos da instituição é de aproximadamente 130 crianças, divididas entre os segmentos da Educação Infantil em sala multisseriada, em 1ª Fase (classe para crianças de 4 anos de idade), 2ª Fase (classe para crianças de 5 anos de idade) e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. De acordo com Medeiros (2010), no meio rural, um dos principais desafios colocados à educação é relacionado às salas multisseriadas, que compreendem estudantes de diferentes comunidades, séries, idades e níveis de aprendizagem. Isto ocorre em muitas regiões rurais do Brasil devido às grandes distâncias entre as comunidades e o baixo número de estudantes em cada série/ano. A autora afirma que o ensino multisseriado sobrevive nas escolas rurais, apesar do avanço na legislação educacional, por viabilizar a escolarização de alunos que vivem em locais com baixa densidade populacional. No entanto, sua pesquisa aponta para o fato de poucos estudos tratarem especificamente dos desafios colocados às professoras e professores que lidam com esta modalidade de ensino.

A equipe é formada por uma merendeira, uma responsável pela limpeza, uma coordenadora, uma diretora, seis professoras regentes de classe, dois professores – sendo um de Arte e outro de

Educação Física – e a primeira autora deste texto como professora adjunta de Educação Básica¹.

Por se tratar de uma escola rural, convive-se ali com vários animais, inclusive peçonhentos, mas a interação se faz de forma bem pacífica, pois as crianças já estão acostumadas com eles. Apesar de não ser o foco de investigação deste estudo, observamos que essa temática tem grande importância nas escolas do campo, pois pensar nos animais peçonhentos e suas relações com o ambiente envolve proporcionar às crianças uma compreensão sobre a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações nos locais onde vive, bem como orientá-las sobre os modos de prevenção de acidentes por esses animais, ligados à preservação da biodiversidade (SPIRONELLO, 2014).

A escola é localizada em uma esquina, em frente a um lago muito bonito que cria uma vista privilegiada. Do lado esquerdo do portão de entrada da escola há uma pequena casa na qual reside o caseiro e sua família e, do lado direito, a escola faz divisa com a estrada.

Após o portão de entrada há uma rampa que leva a outros três portões. Ali se vê o lugar em que os veículos da equipe escolar ficam estacionados, a entrada dos carros da prefeitura que levam a merenda e o material de limpeza e um corredor que vai deste portão até a divisa do terreno, nos fundos da escola, de aproximadamente cinco metros de largura. Do lado esquerdo, existe uma mata ciliar e apenas um barranco separa a escola da mata, não havendo muro, nem cerca.

Do lado direito da rampa, fica o pequeno portão por onde entram as crianças, os funcionários e o público em geral. Ao passar por ele se tem a visão de um corredor que vai até o final da escola. Do seu lado esquerdo, fica a secretaria, que, no entanto, não tem se-

¹De acordo com o edital nº. 001, de Fevereiro/2012, os professores adjuntos de Educação Básica exercem a substituição nos impedimentos legais e temporários dos professores regentes de classe ou aulas por quaisquer períodos e, quando não estiverem exercendo substituição, atuarão em atividades auxiliares junto aos docentes, de acordo com as necessidades das unidades escolares.

cretária: a coordenadora e a diretora desempenham essa função. A biblioteca é usada como sala dos professores, sala de informática, almoxarifado e sala de reforço para as crianças com dificuldade de aprendizagem, sendo assim, há prateleiras para os livros, armários e prateleiras para o almoxarife, uma mesa, oito cadeiras e três balcões com computadores.

A secretaria e a biblioteca têm suas portas abertas para o pátio. No pátio existe um pequeno palco e um painel de aproximadamente nove metros que é ornamentado de acordo com as datas comemorativas. Ao lado do pátio há um pequeno jardim no qual as crianças brincam, admiram o lago e observam o movimento da estrada durante o intervalo através da cerca que limita o espaço da escola e protege as crianças, uma vez que ali há um barranco de aproximadamente cinco metros de altura.

Atrás do palco, há uma sala de aula que é utilizada no período da manhã pelo primeiro ano e no período da tarde pela Educação Infantil, com carteiras e mesas para até seis crianças. Depois da biblioteca, fica a cozinha com uma dispensa e o refeitório com duas mesas grandes. No refeitório, ficam também os banheiros (masculino e feminino). Atrás da parede dos banheiros, ficam as outras duas salas de aula. A primeira é utilizada, no período da manhã, pelo segundo ano e, à tarde, pelo quinto ano. Na última sala, fica, de manhã, o terceiro ano e, à tarde, o quarto ano. Todas as salas são decoradas com vários cartazes de acordo com a faixa etária e os conteúdos a serem estudados.

Por fim, ao lado da sala que fica atrás do pátio, que é a do primeiro ano e da Educação Infantil, está o lugar mais desejado da escola: o parque, composto por dois balanços, uma casinha com dois escorregadores e dois brinquedos de girar.

As crianças vão para a escola com um ônibus fornecido pela Prefeitura do município, ficando, algumas delas, por mais de uma hora circulando no transporte. Em sua maioria, elas não têm acesso à televisão, jornais, computadores, revistas ou livros e uma parcela das crianças não possui em suas casas sequer saneamento básico.

Quanto à alimentação, no período da manhã, é oferecido às crianças o café da manhã e o almoço. As crianças que frequentam o período da tarde almoçam quando chegam, recebem um lanche no intervalo e outro na hora de ir embora, se sobrar algo do lanche da tarde.

Os alunos da escola são em sua maioria filhos e filhas de trabalhadores rurais, caseiros e empregadas domésticas que residem no bairro e cuidam das chácaras de veraneio. O trabalho é uma realidade presente na vida das crianças das escolas rurais, que desde muito pequenas precisam ajudar nos afazeres domésticos e assim se distanciam da sua própria infância.

Muitas vezes professoras e professores não têm conhecimento do quanto as crianças trabalham ajudando seus pais, mas a discussão sobre o tema é imprescindível para a compreensão dessas crianças, que já chegam cansadas à escola, desmotivadas, com sono, uma vez que provavelmente acordaram muito cedo ou foram dormir muito tarde.

Esse é o contexto em que vive Victor Hugo, com a diferença que seus pais são proprietários da casa em que moram, que é muito simples, localizada em um loteamento distante cerca de dois quilômetros da escola. Seu pai é lavrador e muito jovem ainda, aparentando levar uma vida muito difícil. O lugar em que moram tem cerca de mil metros quadrados, onde construíram a pequena casa ainda sem acabamento, um cômodo que fica na entrada do terreno para vender o que produzem e uma grande horta de onde vem todo o sustento da família.

A mãe cuida do serviço da casa, ajuda o marido com os afazeres necessários para a manutenção da horta e cuida do Victor Hugo, que requer olhos bem atentos para que ele não se machuque e não agrida animais domésticos (que, segundo ela, não podem continuar a ter porque o menino os maltrata).

Apesar de nosso contato ter sido iniciado em 2013, foi a partir de 2015 que vimos participando efetivamente das aulas junto com ele. Há dias em que ele não quer fazer nada e, nessas ocasiões, pro-

curamos oferecer atividades lúdicas como, por exemplo: montar e desmontar uma torre de blocos de madeira – o que requer muito de sua concentração e, portanto, ele considera desafiador – ; montar algum dos brinquedos Lego disponíveis na escola ou brincar com um jogo denominado “Cara a Cara”, que consiste em dois participantes fazerem perguntas sobre as características de uma personagem, com o objetivo de desvendar a personagem do adversário. Em outros momentos, Victor Hugo coloca todas as atividades escolares em dia.

O contato inicial foi muito difícil, pois ele não confiava na nova acompanhante. Nos primeiros meses na escola, ficávamos impressionados com seu comportamento muito agressivo com as outras crianças, arremessando os móveis e, para além disso, parecendo ter alucinações. Durante as duas primeiras fases da Educação Infantil, Victor Hugo encontrou uma professora que não sabia como lidar com ele e que era bastante ríspida. Desta forma, Victor Hugo desenvolveu receio de seu contato com os adultos da escola. A posterior aproximação com a acompanhante, a partir do 1º ano, portanto, foi difícil, pois ele tinha medos e se negava a conversar ou receber gestos de carinho.

Com paciência e dedicação, chegamos a um dia em que ele começou a pedir por carinho e atenção, demonstrando muita confiança. Ele vem se superando a cada dia por meio de passos que são lentos, porém ele não permanece estagnado. Olhar para Victor sendo capaz de brincar, interagir e ler sílabas simples, comparando o momento atual à situação em que ele chegou, é muito inspirador. Apesar de todos os desafios que enfrentamos diariamente junto com Victor Hugo, vale a pena proporcionar a ele possibilidades de socialização, de aprendizado e de convívio com outras crianças, outros adultos e com o mundo.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

O tema da inclusão tem estado em discussão desde a década de 1990 e continua como um desafio para a educação brasileira. A

expressão Educação Inclusiva surgiu na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em junho de 1994, quando as organizações internacionais assumiram uma Educação para Todos.

A Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº. 9394 de 1996, em seus artigos 58 e 59, entende por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ela contempla a segurança da criança com deficiência estudar em classes comuns e determina, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. A lei assegura que a oferta de educação especial seja feita por professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns e assegura, ainda, que a oferta de educação especial tenha início na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) orientam as propostas pedagógicas de Educação Infantil a respeitarem princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades), políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

Além disso, o mesmo documento afirma que, para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão assegurar a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Dessa maneira, as singularidades de todas as crianças, além de respeitadas, devem ser valorizadas como fator de enriquecimento pessoal e cultural e não de segregação e marginalização.

O direito à educação é de todas e todos e o desafio da escola não está apenas na adequação do atendimento, mas também em oferecer educação de boa qualidade. Para Masini e Shirahige (2003), a complexidade da tarefa educativa exige que o professor tenha em mãos recursos e instrumentos que favoreçam a tarefa de ensinar e propiciem o aprender para o aluno com deficiência. Masini e Shirahige (2003, p. 175) afirmam:

O importante é ter em mãos variedade de materiais, saber como utilizá-los, considerando as necessidades de seus alunos, e utilizar suas próprias possibilidades e capacidades a serviço do ensino-aprendizagem.

Para o trabalho na perspectiva da educação inclusiva, são necessários materiais que estejam a serviço das propostas pedagógicas e incentivem sua dimensão criativa. O ato de ensinar requer do professor uma análise das necessidades específicas dos estudantes quanto aos diversos tipos de conteúdos de aprendizagem e a tarefa de combiná-los com as possibilidades que oferecem os diferentes materiais, visando uma participação ativa dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Na elaboração de suas intervenções, outro fator a ser pensado pelo professor é referente ao brincar. A criança lida com emoções e compreende a si e ao outro por meio das brincadeiras, as quais proporcionam trocas, jogos de papéis e o exercício de regras sociais. Brincar envolve a comunicação, a percepção de si mesmo e o uso da imaginação, e esses são fatores importantes para estudantes com deficiência.

Takatori (1999, 2010) realizou um levantamento das pesquisas que articulam os temas sobre a criança, o brincar e a deficiência desde 1968. A autora afirma que, quando a criança com deficiência quer brincar, ela quer participar do que está acontecendo ao seu redor e essa participação social depende de como os adultos favorecem a experimentação da criança. Assim, o brincar, compreendido como atividade espontânea e criativa, pode favorecer a participação singular da criança no contexto social e cultural.

OS APRENDIZADOS COM VICTOR HUGO

Na pequena escola rural, Victor Hugo chegou em 2013 para fazer sua matrícula com a mãe. Ele gritava que iria se jogar no lago que fica em frente à escola e sua mãe mencionou que “não dava conta dele”, que ela não compreendia o que acontecia com ele e que a escola teria muita dificuldade para segurá-lo e controlar seus surtos.

Victor Hugo foi encaminhado para uma psicóloga, que o encaminhou para o psiquiatra. Até o encerramento desta pesquisa, seu diagnóstico não havia sido fechado e, sendo assim, ele continuava a passar por esses profissionais.

A psicóloga escreveu um parecer em junho de 2014 que o descreve tendo pouca disposição para o diálogo, apresentando trocas na fala e movimentos estereotipados com o corpo; explorando os brinquedos com curiosidade em saber o nome do objeto; fazendo muitas vezes a mesma pergunta, adaptando-se bem à sala, porém não aceitando a comanda do término da consulta, apresentando-se irritado e agressivo. Afirma que Victor resiste à realização de atividades dirigidas, que se nota alteração de humor (apresentando risos imotivados ou expressando descontrole verbal acompanhado de choros e palavrões). Concluindo, o laudo afirma que Victor Hugo apresentava um quadro psicopatológico que necessitava de uma avaliação psiquiátrica para diagnóstico, porém deveria ser encaminhado também para frequentar sala de recursos pedagógicos e acompanhamento terapêutico na escola especial (psicóloga, fonoaudióloga e terapia ocupacional) com a finalidade de tratar suas dificuldades e promover o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em uma conversa informal com a diretora da escola, a psicóloga disse que suas características comportamentais apontavam para o autismo, porém ela acreditava na existência de uma outra patologia conjunta ao autismo.

Uma das tarefas de nosso trabalho foi, portanto, refletir sobre como o autista se relaciona com os outros e aprender a possibilitar a compreensão das diferenças, aceitá-las e respeitá-las, de forma que

fosse propiciada sua inserção cultural. Estudos revelam que em meio a situações e interações sociais favoráveis é possível para a criança autista desenvolver a socialização com as demais crianças e brincar, porém isso pode demorar a acontecer. Martins e Góes (2013, p. 26) afirmam que:

[...] nas crianças autistas esse processo não é tão simples, pode ser longo e trazer grandes frustrações a pais, familiares e educadores, que acabam desacreditando da viabilidade e importância dessa área tão propícia ao desenvolvimento.

O brincar, desde o início, representou uma possibilidade de trabalho junto a Victor Hugo, por propiciar formas outras de comunicação, interação, olhar e escuta. Entretanto, os referenciais teóricos revelavam que pode haver alguma dificuldade no brincar para crianças autistas. Fiaes e Bichara (2009, p. 231) afirmam:

[...] entre crianças com desenvolvimento atípico, a brincadeira emerge de forma diversa, especialmente entre aquelas portadoras de transtornos globais do desenvolvimento, onde os próprios critérios diagnósticos incluem a identificação de algum comportamento disruptivo na brincadeira, como falta de reciprocidade social, ausência de jogos ou brincadeira de imitação social e pobreza ou inexistência de brincadeiras simbólicas espontâneas.

Martins e Góes (2013, p. 27) acrescentam que, para que a atividade lúdica ocorra, tanto para crianças autistas como para as demais, é preciso levar em conta sua vida social, seu contato com a cultura, sua convivência com outras crianças, pois "como todo processo humano, o desenvolvimento da capacidade lúdica depende das mediações que constituem as vivências na cultura." Existe, assim, um desafio estabelecido no trabalho pedagógico com crianças com distúrbio global do desenvolvimento, mas as possibilidades de superação são inúmeras. Conviver e aprender com uma criança autista, ver dia a dia a superação de seus limites, possibilita não desistir em meio aos impasses da própria vida.

Nos primeiros meses na escola, ficávamos impressionados com o comportamento muito agressivo de Victor Hugo com as outras crianças. As atividades propostas pela professora dificilmente eram realizadas por ele. Na maioria das vezes, ele rasgava as dele e as dos demais; seus lápis eram quebrados por ele e não aceitava contato físico com a professora e nem com as crianças.

Apresentava muita sensibilidade ao som do sinal que é tocado para avisar dos intervalos e implorava com os dedinhos no ouvido e balançando o corpinho que o avisassem na hora de tocar o sinal. Os momentos de brincar no parque eram torturantes para ele, devido ao barulho das crianças. Ele se irritava e tinha crises.

Aos poucos, ele começou a ter empatia pela professora que tinha o mesmo nome de sua mãe e da psicóloga que o atendia no ambulatório de saúde mental. Dessa forma, ele criou um vínculo com ela e chegava na escola ansiosamente procurando-a. Foi então que começamos a observar como ele estava sendo tratado e isto fez emergir um grande incômodo. Ao chegar, ele procurava por sua professora, que se escondia atrás de um biombo e uma outra professora, em combinação prévia com aquela, dizia ao Victor Hugo que ela não tinha vindo. Em consequência disso, ele surtava, chorava e gritava. Depois disso a professora surgia de trás do biombo.

Ao questionar essa prática, fui criticada e, posteriormente, ridicularizada por iniciar a carreira docente e não "saber lidar" com situações desse tipo. O fato foi compartilhado em uma aula do curso de Pedagogia e os dois docentes responsáveis pela disciplina aconselharam que fosse feita uma denúncia, a qual não foi feita, por medo de represálias. Ele permaneceu com a mesma professora por dois anos, na 1ª e na 2ª fase da Educação Infantil, que é uma sala multisseriada.

Em 2015, Victor Hugo passou para o 1º ano do Ensino Fundamental, em uma sala também multisseriada que unia 1º e 2º ano, porém a professora trabalhava a partir de outras perspectivas e o tratava com muito respeito. No início do ano letivo, ele pronunciava muitos palavrões; se fosse contrariado, dizia que mataria a pessoa;

tornava-se agressivo com facilidade, mas a professora continuava tratando-o com respeito e, na medida do possível, colocando limites para suas atitudes.

Em maio de 2015, fui convidada a ficar na sala de aula com a professora nos dias em que ele frequentasse a escola regular, para auxiliá-la. No mês de agosto daquele ano, a professora tirou licença prêmio e fiquei responsável pela sala durante todo o mês. Fazia acordos com ele para que houvesse colaboração e, em troca, iríamos sempre ao parque. Ele se interessou e colaborava em tudo. De minha parte, cumpri o que foi prometido.

No parque, há dois escorregadores, um mais curto e sem curvas e outro mais longo, alto e com curvas. Victor se recusava a ir no mais longo, que chamava pela cor; dizia ele: "Não vou no laranja, tenho medo". Quando me ofereci para ir junto com ele, Victor sentiu confiança. Descemos juntos por cinco vezes e depois eu o incentivei a descer sozinho: ele foi agarradinho na beirada por seis vezes. Agora, Victor Hugo desce sempre sozinho no escorregador, com os braços erguidos no ar. Vê-lo brincar livremente em meio ao barulho, superando seus limites e suas barreiras, sorrindo e batendo as mãos em sinal de alegria, representa um grande contentamento e sensação de vitória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo enfrentou o desafio de pensar sobre aspectos da educação especial e inclusiva em uma escola no campo. A caminhada junto a Victor Hugo – com nosso trabalho, as observações, coleta de dados, análises, reflexões – e os estudos da base teórica que pudessem ajudar a compreender as suas necessidades e desenvolver um trabalho pedagógico de boa qualidade, nos fazem hoje concordar com Mantoan (2005, p. 96), que afirma que:

Inclusão é nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pesso-

as, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro.

A partir desta ideia de união e troca é que desejamos nos referir, por fim, ao sentimento de afeição e à afinidade que nasceu de Victor Hugo para com um outro menino que tem um irmão mais velho com síndrome de Down. O amigo tem muita paciência com ele e o ajuda quando necessário. Victor retribui quando o companheiro tem dificuldades com alguma atividade que ele saiba fazer e, assim, nasceu uma bela e respeitosa amizade.

Descobrimos, nessa jornada, que nós, educadores, não devemos paralisar nem frente aos desafios colocados pelas especificidades das crianças do campo, nem frente aos desafios da educação especial. Como relembram Pasuch e Santos (2012), em relação à educação no campo, temos que enfrentar ainda grandes desafios quanto à formação de professores, à infraestrutura das escolas, ao transporte escolar e à elaboração de um material didático capaz de respeitar e refletir as especificidades de aprendizagem dos estudantes rurais. Em relação às crianças com deficiência, replicamos o que afirmam as autoras quando defendem o direito de todas as crianças:

As crianças, sejam do campo ou da cidade, fazem parte de uma sociedade e têm direito à dignidade e ao respeito, à autonomia, à participação e à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos. (PASUCH; SANTOS, 2012, p.125),

A oportunidade de conviver com o Victor Hugo proporcionou aprendizagens ímpares. Primeiramente, o estudo trouxe visibilidade a angústias enfrentadas nesse tipo de contexto e revela que há

certas ações realizadas em escolas de Educação Infantil que não podem e não devem ser aceitas e não podem ser referência do atendimento que desejamos oferecer. Compreendemos, também, que o brincar como favorecedor de contato, de socialização e de aprendizagens é um instrumento muito rico do qual o educador deve lançar mão em suas práticas pedagógicas. Em seguida, compreendemos que, independentemente da certeza de um diagnóstico nos primeiros anos de vida, devemos de ter uma atitude disponível para propiciar à criança considerada “diferente” os mesmos direitos que têm todas as demais presentes em sala de aula, respeitando-a e buscando conhecê-la, a fim de trabalharmos unidos pela construção de um processo que assegure seu direito à educação nas comunidades do campo onde vive e onde sua família luta pela vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. et al. (organizadoras). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: Julho/2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

FIAES, C. S. e BICHARA, I. D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos psicol. online** Natal: vol.14, n.3, 2009. pp. 231-238.

MANTOAN, M.T.E.. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.

MARTINS, A. D. F. e GÓES M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP: Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013. p. 25–34

MASINI, E. A. F. S. e SHIRAHIGE, E. E. (orgs.). **Condições para aprender**. São Paulo. Vetor. 2003.

MEDEIROS, M. D. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: o caso do Seridó norterio-grandense**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PASUCH, J. e SANTOS, T. M. D. **A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo**. In: Barbosa, Maria Carmen Silveira et al. (organizadoras). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 107–152.

SPIRONELLO, A. **Animais Peçonhentos e os Desafios na Educação do Campo**. In: **Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produções didático-pedagógicas*. Curitiba: SEED, Paraná, Volume II, 2014.

TAKATORI, M. **O brincar no cotidiano da criança com deficiência física: privilegiando um olhar para a construção das intervenções em reabilitação**. 1999. Dissertação (mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TAKATORI, M. **Vamos brincar? Do ingresso da criança com deficiência física na terapia ocupacional à facilitação da participação social**. 2010. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia

da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

VISIBILIZANDO PROCESSOS DA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DE SEUS AUTORES

Denise Meyrelles de Jesus
Christiano Felix dos Anjos

INTRODUÇÃO

As pesquisas de Caiado (2010), Jesus, Anjos e Bergami (2011) e Marcoccia (2010) apresentam a discussão sobre a interface da Educação Especial com a Educação do Campo. Tais autores oferecem pistas e subsídios para que se volte o olhar a especificidade de que ainda há poucos estudos e problematizações acerca dessa temática, uma vez que ela ainda é mantida na invisibilidade, no âmbito acadêmico e nos sistemas públicos de ensino.

Os autores enfatizam a necessidade de pesquisas que evidenciem o movimento entre essas duas modalidades, a Educação do Campo e a Educação Especial, no sentido de garantir uma educação que leve em conta as características de quem vive no campo e também das pessoas que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A partir de aproximações com outras pesquisas que tratam a interface (MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; MANTOVANI, 2015), percebemos a necessidade de aprofundamento no que diz respeito à interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, direcionando o nosso foco para o estado do Espírito Santo.

Dessa forma, tornam-se importantes pesquisas que colaborem em desvelar esse movimento e que contribuam com a “percep-

ção"/problematização do que Caiado e Meletti (2011) chamam de um “silêncio” em relação à interface, visto que, academicamente, existem pouquíssimos estudos e também fragilidade em se pensar políticas públicas que levem em conta a interface.

O objetivo neste estudo foi dar continuidade e aprofundamento aos movimentos de desvelamento da interface da Educação Especial com a Educação do Campo mais especificamente, apreendendo-os a partir das pesquisas acadêmicas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A partir da análise dos trabalhos produzidos (dissertações e teses), buscaram-se pistas sobre a interface Educação do Campo e Educação Especial, assim como detectar as “zonas de contato” (SANTOS, 2007) existentes entre as realidades dessas áreas.

Entretanto, mais que analisar as produções acadêmicas, foi proposto ir ao encontro dos seus autores, para que houvesse a ampliação da dimensão da pesquisa, a fim de superar o texto acadêmico e a centralidade discursiva presente nas dissertações e teses.

Isso permitiu avançar no sentido do alcance de novas percepções que “ainda não” tinham sido estimuladas, mas que favoreceram novos/outros olhares dedicados à apreensão de indícios dos processos de visibilização da Educação Especial no âmbito da Educação do Campo. No reencontro com os referidos autores, foram evidenciadas, por eles, as práticas anteriormente silenciadas da interface entre a Educação Especial e Educação do Campo.

Entende-se que eles carregaram em si e em suas pesquisas “[...] pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo” (SANTOS, 2007).

DIALOGO COM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

O pensamento de Boaventura de Sousa Santos permitiu uma aproximação tanto teórica quanto de natureza metodológica para se pensar este estudo. Isso permitiu que houvesse um movimento contínuo entre o dialogo teórico que alimentava também o fazer metodológico, permitindo um maior aprofundamento na busca de nossas pistas sobre a interface.

Santos (2007) reflete sobre o pensamento científico moderno e ocidental e o entende como um pensamento abissal. O autor assume que existem linhas que dividem a realidade social, “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”. Esse “outro lado da linha” é uma produção de inexistência.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante; para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética (SANTOS, 2010, p. 32).

Quando falamos em silêncio e invisibilidade nas produções acadêmicas, compreendemos que temos essa percepção de que existe uma linha abissal entre as duas áreas de conhecimento estudadas. Não que uma esteja “deste lado da linha” e outra do “outro lado da linha”, mas ambas estão tanto de um lado quanto do outro da linha.

Para a superação dessa invisibilidade, temos o procedimento investigativo da “sociologia das ausências” (SANTOS, 2006, p. 786), que visa a dilatação do presente para ampliar as experiências invisibilizadas. “O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar ausências em presenças”.

Com a “sociologia das ausências”, podemos credibilizar e visibilizar essas vivências fazendo com que elas sejam “alternativas às experiências hegemônicas”. Dessa forma, teremos a superação de to-

talidades hegemônicas excludentes, possibilitando perceber a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo.

Por sua vez, temos na “sociologia das emergências” (SANTOS, 2006, p. 789) o conceito de “ainda-não”, que é algo latente que está em movimento para se manifestar. Ao perceber o “ainda-não”, podemos entendê-lo no sentido das produções acadêmicas que analisamos neste trabalho. Não é por que eles não tocam a interface em suas pesquisas que não vá existir uma experiência emergente dentro delas, portanto, “um sinal de futuro”.

A partir “sociologia das emergências”, podemos perceber as tendências que estão presentes nas relações de centralidades discursivas estudadas e podemos realizar uma “ampliação simbólica, dos saberes, práticas”, com o intuito de ir para além do desvelamento de experiências que a “sociologia das ausências” nos permite.

No momento que nosso estudo visibiliza as experiências da Educação Especial, para com aqueles que estudaram a Educação do Campo e vice-versa, de nada adiantaria se também não houvesse a tradução entre esses saberes a ponto de que seja percebida a sua interface.

Santos diz que o “trabalho de tradução” “visa criar inteligibilidade, coerência e articulação em um mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade” (SANTOS, 2006, p. 807). Além de salientar que a tradução é um trabalho intelectual, político e também emocional, pois pressupõe inconformismo perante uma dada carência de conhecimento ou de uma prática. Assumindo então a invisibilização do aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, estamos assumindo o trabalho intelectual, político e inconformista para com a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo.

Nossa pesquisa consistiu de uma cartografia, com base na perspectiva de Boaventura de Souza Santos. Buscamos, com esse viés metodológico, realizar uma projeção daquilo que foi mapeado como uma forma de representação da realidade, compreendendo

aqui a realidade sempre em transformação e ressignificação efetivadas por nós.

Quando nos propusemos a pensar como vem se dando a interface entre duas modalidades, estamos nos colocando como tarefa reconhecer as singularidades de cada grupo, identificar seus territórios e reconhecer que eles fazem parte de um mesmo território. Assim, foi possível territorializar, (des)territorializar e (re)territorializar conceitos ligados a essas áreas, propondo sempre desestabilizar formas hegemônicas de compreensão de território.

Assim, temos dois elementos que nos permitiram ter uma visão que buscou descentralizar a centralidade discursiva quando exploramos e manipulamos nosso objeto de estudo.

O primeiro consistiu na produção acadêmica de dissertações e teses sobre a Educação do Campo e a Educação Especial nos anos de 2006 a 2014, desenvolvidas no âmbito do PPGE/UFES. Foi evidenciar e analisar, a partir de uma leitura atenta, as produções tanto da Educação do Campo quanto da Educação Especial no âmbito do PPGE/UFES nos anos de 2006 a 2014.

A partir das leituras, fomos percebendo que o conhecimento acadêmico sistematizado (teses e dissertações) não se distancia do próprio sujeito que pesquisa, de suas subjetividades, conflitos, tensões e dúvidas. Uma implicação para o “ser pesquisador” é que ele não é um ser desencarnado e neutro. Dessa forma, passamos a entender que as dissertações e teses dos autores se constituem em narrativas que podem ser compreendidas a partir da seguinte perspectiva:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, sp).

Percebemos que as produções são, elas mesmas, um processo objetivo de trajetória de vida dos autores, trajetória que os levou a

estudar determinado tema. Temos nas suas narrativas (teses e dissertações) suas próprias representações dos fatos vividos. Buscamos desvelar, por essa via, significações outras, fatos que estiveram presentes, mas “ainda-não” foram visibilizados. Trabalhamos com a noção de que **“não é porque não foi dito, que não significa que não exista”**.

O segundo elemento se constitui nas narrativas dos autores das dissertações e teses levantadas. Nesse segundo elemento, houve retorno a esses autores, buscando que eles se colocassem em suspensão, fazendo com que fosse possível compreenderem seus silenciamentos, suas experiências e analisassem se houve aproximação entre a Educação Especial e a Educação do Campo no âmbito de suas pesquisas.

Os autores, em “estado de reencontro com a sua produção”, fizeram uma nova significação, a partir que um elemento novo que compôs a relação espaço-tempo, “ainda não” vislumbrada, mas existente em seu contexto. Compuseram, então, uma outra narrativa a partir de seu contexto revivido e de novos elementos apontados pelo interlocutor, criando uma nova reconfiguração do texto narrado.

Dessa forma, houve oportunidade de estar com o sujeito narrador, com o vislumbre da narrativa passada e sua reconstrução quando colocamos um elemento novo em tela.

A partir do que emergia nas leituras, na categorização, na organização e na análise das primeiras narrativas (dissertações e teses), elaboramos um roteiro para uma entrevista semiestruturada. Ela objetivava apontar as pistas que percebíamos nesses textos que visibilizavam a Educação Especial e a Educação do Campo, além de “capturar” os silenciamentos contidos nos textos.

O roteiro possuía 4 eixos:

1º Eixo: Buscou evidenciar as experiências do autor em sua infância no processo de escolarização, inserindo aí os alunos público-alvo da Educação Especial.

2º Eixo: Versou especificamente sobre as pistas que emergiram no momento de leitura dos textos e as questões foram pensadas a partir dessas pistas para cada diferente autor.

3º Eixo: Investigou processos que aconteceram após a pesquisa: se os autores ainda possuíam contato com a temática e a realidade da pesquisa, se houve um acompanhamento e qual foi o caminho profissionalmente seguido.

4º Eixo: Percebemos, ao lermos as dissertações e teses, duas categorias recorrentes nos discursos das produções acadêmicas, que consistiam no currículo e na formação de professores.

Pelo grande quantitativo de teses e dissertações lidas e pelos limites de tempo da pesquisa para o reencontro foram eleitos autores que representassem a diversidade encontrada no âmbito da Educação do Campo e da Educação Especial, sendo cinco em cada área.

Na Educação do Campo, elegemos autores que pesquisaram sobre Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação Pomerana, MST e Escola Família Agrícola. Um autor para cada temática estudada que compõe as “Educações do Campo”.

Segue a seguir tabela de autores eleitos para o reencontro, título da tese e ano de defesa:

Autores que pesquisaram a Educação Especial

Nome do autor	Título da Dissertação	Ano de Defesa
MARTA ALVES DA CRUZ SOUZA (Dissertação)	Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso.	2007
Isabel Matos Nunes (Dissertação)	Políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra-ES: um estudo de caso.	2009
Keila Cristina Belo da Silva Oliveira (Dissertação)	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transformos globais do desenvolvimento.	2013
Francielle Sesana Zuqui (Dissertação)	As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares.	2013
Alice Pilon do Nascimento (Dissertação)	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões.	2013

Autores que pesquisaram a Educação do Campo

Nome do Autor	Título da Dissertação ou Tese	Ano de Defesa
Eliesér Toretta Zen(Dissertação)	Pedagogia da Terra: A Formação do Professor Sem Terra	2006
Arlete Maria Pinheiro Schubert (Dissertação)	Ruínas de saberes e lugares conhecidos: educação e narrativas de (re)existência Tupinikim nas lutas por territorialidade(2004–2005)	2011
Olindina Serafim Nascimento (Dissertação)	Educação Escolar Quilombola: memória, vivência e saberes das comunidades Quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge	2011
Rogério Omar Caliarí (Tese)	A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia	2013
Marciane Cosmo (Dissertação)	Ser pomerana: histórias que desvelam a memória, a experiência e os sentidos de ser professora.	2014

Autora que pesquisou a Interface entre Educação especial e Educação do Campo

Nome do Autor	Título da Dissertação	Ano
Maria da Gloria Ponzo (Dissertação)	As políticas de formação profissional docente em face da perspectiva Educacional Inclusiva do Campo: do legal às vozes dos professores	2009

DA INVISIBILIZAÇÃO ATÉ PISTAS DA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com uma questão em mente, pensar no porquê desse silêncio (CAIADO E MELETTI, 2011) fazia reverberar em mim outra questão que alimentava essa pesquisa: “Por que desse silêncio?” Por sua vez, outra questão acompanhava essa primeira e alimentava essa pesquisa: “Como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento”? (SANTOS, 2007, p. 55).

Assim, organizamos a análise em três frentes:

1. Movimentos de invisibilização: essa frente versa sobre produção da não-existência, ao pensarmos na invisibilização do aluno público alvo da Educação Especial nas pesquisas sobre a Educação do Campo e sobre a Educação do Campo nas pesquisas sobre a Educação Especial;
2. Os movimentos de visibilização: nessa frente pudemos empreender sobre o que os autores nos propuseram, o que possibilitou visibilizar tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo e como era tratada a interface nas experiências que os autores relataram.
3. A Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo: nessa frente, a interface foi pensada, mas a maneira como ela se torna aparente só é possível quando hierarquias são subvertidas, por isso movimentos contra-hegemônicos foram feitos e pistas de possibilidades foram desvelados.

1ª FRENTE: MOVIMENTOS DE INVISIBILIZAÇÃO

Nessa primeira frente versamos sobre os movimentos de invisibilização que os autores encontraram em suas experiências, observamos a existência de uma forma única e universal de se pensar sobre a educação. Em uma narrativa, a autora reconhece que possuiu dificuldades de trabalhar a temática sobre a educação quilombola em sua monografia, impedindo de visibilizá-la, de pensar o quilombola sendo quilombola. Ela ouviu em seu processo de formação que “a Educação era uma só”, essa fala nos revelou a reprodução de um discurso que contribui para a produção da não-existência.

Em diálogo com essa narrativa, Pires (2012, p. 14) nos comunica que a diversidade “cultural é um imperativo ético inseparável do direito a dignidade humana”. Dessa forma, se colocamos o princípio da igualdade de direitos hierarquicamente acima do direito à diversidade, vamos uniformizar a escola, logo não alcançaremos uma instituição de ensino democrática. Porém, temos que ter cautela

quando visibilizamos existências. Tal discurso pode se tornar perigoso, pois pode virar algo que invisibiliza ao tornar a diversidade centrada em si mesma, não percebendo outras realidades dentro dela.

Os sujeitos de nossa pesquisa nos relataram que a Educação do Campo e a Educação Especial são áreas fragilizadas dentro da realidade educacional e que suas lutas unilaterais por suas demandas não permitem que a interface aconteça. A partir disso, vamos entendendo que a diversidade também produz invisibilizações. Os autores trouxeram falas que mostraram, em suas vivências, pistas de uma política específica para a Educação Especial dentro do município, centradas, no entanto, apenas na região metropolitana, de modo que a diversidade cultural encontrada no campo, nessa realidade apontada, não é levada em conta. Fica claro que consideram mais fácil levar o aluno para a cidade – mesmo que o transporte no campo também seja precário e seja um processo excludente para o acesso –, do que escolarizá-lo em sua realidade local. Dessa forma, compreende-se que o pesquisador que buscar discutir as questões da Educação do Campo não vai encontrar, na escola do campo, o aluno público-alvo da Educação Especial que mora no meio rural.

O que foi apontado nas narrativas dos autores é que eles não tiveram contato com esses alunos nas escolas, apenas os viram durante suas visitas pelas comunidades. Outros pesquisadores os viram nas escolas, mas questionamos: Será que eles estavam se apropriando de sua escolarização como os outros que também se encontravam na escola? Poderiam eles, se estivessem realmente incluídos, deixar de ser notados? A essas questões, um outro autor relata de forma que soou forte: “o diferente salta aos olhos”. Como podemos perceber, as condições de invisibilização foram produzidas no âmbito urbano, mas o aluno público-alvo da Educação Especial não necessariamente fica de fora da escola, ele tem sua entrada na escola, mas fica excluído do acesso a uma escola de sua realidade local. Entendemos que realmente existem muitas tensões que podem ser dificultadores dentro de uma política local, principalmente em um perí-

odo histórico em que os autores enfrentaram e continuam enfrentando as invisibilidades.

Santos (2013, p. 17), no que se concerne aos direitos humanos, discute sobre as tensões existentes “entre o universal e o fundacional”. Segundo ele, o universal é aquilo que é válido para todos os tempos e lugares, e o fundacional é o contrário, é algo que tem importância por ser único, pois possui “identidade específica que tem memória, história e raízes”¹⁷. Além disso, ele nos avisa que qualquer um desses processos produz exclusões. Assim, ao pensarmos a Educação como sendo uma só, produzimos exclusão, e quando pensamos o específico dentro das áreas de conhecimento também.

Uma outra produção de invisibilização foi apreendida no momento em que uma autora que estudou a Educação Especial foi problematizada acerca do trabalho rural, tema muito relevante e recorrente na Educação do Campo.

Em sua fala percebe-se que isso pode se tornar um impeditivo para o acesso dessas crianças à escola e para a sua relação de trabalho, até mesmo quando se trata de trabalho familiar. Alice nos relatou que, em suas visitas às realidades do campo, encontrou até quem não tinha um agravo mais severo excluído da escola e de sua relação com o trabalho familiar. Isso faz com que essa pessoa se afaste da comunidade, o que constitui em dano para a pessoa com deficiência, pois o meio social poderia formá-la nas relações com o trabalho,

Outra questão levantada versa sobre a política, que privilegia a ida dos alunos público-alvo da Educação Especial para a cidade e faz com que não se pense na pessoa com deficiência como sendo do campo. Isso, além de negar sua identidade, fortalece os discursos de que não devemos pensar o campo nas políticas públicas. Entende-se, então, que os movimentos sociais que discutem a Educação do Campo precisam assumir essa agenda, promover tensão nas políticas públicas para que o aluno público-alvo da Educação Especial que mora e estuda no campo tenha o direito a uma educação pública de qualidade. Necessita-se que se batalhe pelos direitos desses alu-

nos hoje, pois esses alunos já estão presentes nas escolas do campo. Ao olhar para as pesquisas, sabemos que cada pesquisador possui questões centrais que os movem para pensar suas temáticas de pesquisa, mas certos desafios precisam ser assumidos, pois, se não, ficaremos apenas em nossa área de conforto, reproduzindo uma razão indolente, que é preguiçosa e “se considera única, exclusiva, e não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (SANTOS, 2007, p. 25), diminuindo, assim, ações contra-hegêmicas.

A formação de professores é uma outra condição de invisibilização. Ao ser analisada, observa-se que as disciplinas estudadas pouco têm contribuído para se pensar a diversidade. O currículo dos cursos de pedagogia e de outras licenciaturas pouco discute as especificidades que fogem da realidade urbana, ou que tematizam condições generalizadas que não dialogam com o chão da escola. Para os autores, pensar em questões específicas não se deu em suas graduações. Suas aproximações para com as temáticas se deram a partir de suas práticas na escola, comunidade ou em outros momentos de sua formação profissional.

Por sua vez, o impacto que esses educadores sofrem quando chegam à escola pode ser paralisante, o que o impede de refletir sobre sua realidade, pensar sobre a sua prática, além de ocasionar dificuldades de colocar em diálogo o que vivenciou em sua formação e a realidade concreta da escola. Almeida, escrevendo sobre a práticas em sala de aula, lança uma luz para entender essa realidade:

Constatamos assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros (ALMEIDA, 2009, p. 16).

Uma última produção de invisibilização presente que chama atenção é a formação continuada. Nas narrativas apresentadas, a formação continuada dos professores é uma ferramenta que constitui

como parte importante da política educacional. As autoras entrevistadas destacam a sua importância para a sua experiência profissional ao abordar diferentes temáticas. Ferreira (2014) diz que a formação continuada tem sido uma preocupação nas políticas públicas e nas pesquisas e aponta a necessidade de uma formação complementar à inicial, que valorize o professor e suas práticas. Ocorre que a formação continuada não tem apresentado um diálogo entre as especificidades, desconsiderando que as modalidades são transversais e precisam se aproximar.

Nas narrativas, os autores apontaram para uma formação sobre Educação Especial que só é contemplada na sede do município. Os professores que se encontram distantes dos centros urbanos acabam por não ter acesso a esse direito. Dessa forma, os professores das escolas do campo que pouco refletem sobre suas práticas em diálogo com outros colegas e contextos ajudam a produzir mais não-existência de alunos com deficiência.

2ª FRENTE: MOVIMENTOS DE VISIBILIZAÇÃO

No decorrer das narrativas e produções acadêmicas, é possível entender que são possíveis processos que visibilizam. Compreendemos esses processos como sendo os movimentos de resistência contra-hegemônicos. Alguns movimentos podem ser menos perceptíveis, pois se dão de forma indireta, outros são ações de resistência que contribuem para (des)territorializar.

Dentro dessa frente de visibilização, podemos nos aproximar novamente das relações familiares e da pessoa com deficiência. Vamos percebendo alternativas ao que era invisibilizado. Se antes a pessoa com deficiência poderia ser compreendida com distanciamento do trabalho e da escola, agora ela é encontrada “ainda-não” na escola, mas as linhas que a distanciavam do trabalho e do convívio da comunidade e da família já são ressignificados e, com isso, o aluno com deficiência pode ser notado pelo pesquisador.

Essa pista permitiu que a pessoa com deficiência fosse percebida em sua realidade local. Um dos autores relembra sua experiência de pesquisa e conta sobre um rapaz que optou pelo trabalho em detrimento dos estudos, mas cujos irmãos estudaram. Ele “frequentou a escola poucas vezes” e isso nos diz de uma certa especificidade, pois direciona a pensar uma escola que “ainda-não” conseguiu lidar com essa diferença. Continuando a ressignificar o contexto trazido por esse autor, o trabalho produz para esse rapaz muito mais significado do que o estudo. Saviani (2011) escreve que o trabalho constitui o homem como ser social e, desta forma, o homem produz a sua existência.

Na perspectiva da Educação do Campo, o trabalho assume uma centralidade dentro do viés de formação dentro da escola e na comunidade. Podemos inferir que temos um ponto de aproximação, uma relação possível de se pensar o aluno que ficou excluído do processo de escolarização pelo fato de o trabalho ter “mais sentido para ele”. Na escola, para esse aluno, o trabalho poderia ser um fio condutor, de forma que lhe permitisse perceber sentido em sua escolarização, caso o currículo fosse inserido por essa via.

Assim, entende-se que o educador da escola do campo precisa ser aquele que vai articular os conhecimentos escolares com os da comunidade. Pires nos ajuda a pensar nesta dimensão, pois os professores precisam assumir a diversidade para trabalhar com um projeto pedagógico com sujeitos concretos.

Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. É preciso pensar em um ambiente educativo que trabalhe múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação humana (PIRES, 2012, p. 121).

Continuando com a frente da visibilização, no âmbito das práticas dos professores, duas autoras contam que não se paralisaram diante dos desafios, aproximaram-se para pesquisar sobre a

Educação Especial. Uma delas conta que, a partir de seu encontro com o aluno público-alvo da Educação Especial inserido em sua sala de aula, não reproduziu o discurso do “não estar preparado”. Por sua vez, a outra autora, assim que surgiu uma oportunidade, também assumiu o desafio de ir para a sala e repensar as práticas dela com esses alunos. Anunciando as tensões e os desafios que os alunos público-alvo da Educação Especial desencadeiam quando estão na escola, Baptista escreve sobre esse desafio pedagógico:

As dificuldades que envolvem a cognição, o pensamento, a abstração, a comunicação e a interação social exigem de nós uma grande atenção aos modos como instituímos nossas práticas, como elaboramos nossos planejamentos e realizamos nossas avaliações. Refletir sobre como ensinamos e como aprendem esses alunos nos ajuda a ensinar melhor, ou **a favorecer que os alunos em geral sejam colocados em condição de aprender** (BAPTISTA, 2013, p. 16, grifo nosso).

Partindo das experiências dessas autoras, destaca-se, no texto de Baptista, a ideia de que se deve “favorecer os alunos em geral” e que eles “sejam colocados em condição de aprender”, propiciando uma reflexão que nos ajuda a entender que a presença do aluno público-alvo da Educação Especial na escola também provoca mudanças, que causam tensão na prática educativa, no sentido de fazer criar formas credíveis de pensar os processos de escolarização.

A formação inicial de professores também figurou como ação de visibilização da Educação Especial no âmbito do Campo. As experiências dos autores no ensino superior, atuando como professores e coordenadores de curso no interior do estado do Espírito Santo, mostraram que, mesmo que os cursos de licenciatura não tematizem a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo em seu currículo, as chances de seus alunos morarem nas comunidades do campo e de seu entorno são grandes e, por sua vez, são grandes as chances desses estudantes de licenciaturas atuarem como professores em uma escola do campo. Portanto, percebe-se que a Educação do Campo e a Educação Especial se aproximam de suas forma-

ções via demandas que vão surgindo dos próprios alunos em seus momentos de estágio (remunerado ou supervisionado) ou por sua percepção, devido a serem oriundos de comunidades do campo. Com isso, suas inquietações vão sendo levadas para o interior de seus cursos de graduação e contribuem nas discussões com os professores e na formação profissional.

Vamos perceber, a partir desse desvelamento, que os próprios licenciandos, que estão para chegar nas escolas como profissionais, estão refletindo sobre as práticas que se materializam na escola quando são inseridos na realidade escolar através de suas práticas no estágio e mantendo, ao mesmo tempo, diálogo com suas aulas na graduação. Como ainda estão no processo de formação profissional como professor, isso permite que retornem com suas “suspeitas”, com esse “não saber fazer” e repensem, juntamente com seus pares e professores, formas de superação das dificuldades vividas. Articulado-se a essa reflexão, Nóvoa (1992, p.28) nos convida a pensar:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com a prática educativa.

3ª FRENTE: PISTAS DA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nossa última frente de análise diz respeito às pistas da interface entre a Educação do Campo e Educação Especial. Uma autora nos apresenta, em sua experiência profissional, a possibilidade de uma aproximação da interface no município onde ela atua. A característica da política do município em pensar todas as escolas como sendo escolas do campo possibilitou que o aluno público-alvo da Educação Especial se apropriasse de tudo que é pensado para a Educação do Campo, pois não há a dicotomia cidade e campo.

No município em que essa autora atua, existe um movimento contra-hegemônico que subverte a hierarquia do estereótipo urbano, considerado desenvolvido, superior ao campo. Essa forma de pensar a educação na região, de certa forma, faz com que as demandas que a Educação do Campo apresenta sejam pensadas, mas não como algo para o futuro, uma vez que o campo está em constante disputa com a realidade hegemônica urbana. Pela configuração da região e como ela é tratada, percebemos que as experiências do presente são tratadas como objeto de cuidado (SANTOS, 2006). Partindo dessa relação, a Educação Especial é visibilizada e foi possível dialogar com a Educação Especial, ou seja, foi possível problematizar essa dupla relação.

A partir dessa narrativa, percebe-se que o grupo dessa região se preocupa em não estabelecer uma política fugaz com a mudança de gestores. Preocupa-se em fixar suas ações para que não se torne algo passageiro, algo centrado em uma única figura. Para se distanciar desse diálogo entre os profissionais, torna-se importante olhar para essa realidade narrada, para que ela seja um fio condutor para a materialização das condições possíveis. Como os professores ocupam o cargo de gestão, eles se aproximam e conseguem ter inteligibilidade em suas práticas, suas demandas e tensões vividas no cotidiano escolar. Assim, Freire (1987, p. 78) explicita a importância dessa via para a reflexão.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de, ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que

pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

CONSIDERAÇÕES

Nessa pesquisa, foi possível ir para além de uma pesquisa bibliográfica, visto que, dialogando com os autores, pudemos aprofundar suas histórias de vida, suas motivações, suas aproximações e distanciamentos com a Educação Especial e Educação do Campo. Foi possível também apreciar os sentidos que eles vislumbraram/vislumbram atualmente como profissionais da Educação que continuam acompanhando a temática de suas pesquisas e militando de forma ativa em busca de efetivar uma escola pública de qualidade.

Esse texto teve o objetivo de dialogar com as pistas que se tornaram presentes ao aproximarmos duas áreas do saber, a Educação Especial e a Educação do Campo. Isso permitiu compreender que as duas temáticas estão muito próximas e, por vezes, percebem-se. Apenas precisam desconstruir hierarquias para perceberem-se presentes dentro de uma mesma realidade.

Quando se foi até os pesquisadores, algo novo, que a maioria, “ainda não” havia pensado como possibilidade, foi disparado. Alguns disseram “eu ainda não havia pensado nisso”, “como eu poderei ajudar se eu não pesquisei sobre isso?”. Depois dos momentos iniciais do encontro, já se sentiam à vontade e traziam cada vez mais reflexões e experiências sobre o que buscávamos evidenciar. Para alguns autores, nos momentos finais do encontro, não foi raro ouvir “Por que eu ainda não havia pensado nisso?”, “A partir de você, eu vou começar a olhar essa questão”.

Logo, essa aproximação, para além de possibilitar visibilizar suas realidades e construir novos mapas simbólicos, permitiu que

eles ressignificassem e fossem para além de suas experiências. Fez com que comesçassem, no momento do encontro, a ressignificar suas próprias práticas e realidade no tempo presente. Fez com que olhassem com mais atenção para as possibilidades da interface entre a Educação Especial e Educação do Campo, que podem se materializar em suas realidades como profissionais da Educação. Para além de ouvi-los, foi possível levar-lhes pequenos embriões de mudança.

A partir deste estudo, aponta-se para pistas de superação de dicotomias. Foi possível fazer perceber que, dentro de realidades que invisibilizam, também há visibilização, só não foram percebidas “ainda”. Na medida em que o pesquisador é “questionado” em sua própria realidade, começamos a perceber as existências dessas realidades. A produção de não-existência problematizada permitiu perceber movimentos de resistência contra-hegemônica.

Acredita-se na necessidade de ouvir mais os pesquisadores, não apenas os ouvir narrando sobre o que produziram, mas sobre outros elementos que perpassam trajetórias de vida, do ser pesquisador, do ser profissional. Perceber seus envolvimento com suas áreas de estudo, suas motivações, enfim, ouvi-los, pois eles possuem algo a nos contar que vai além do que foi pesquisado. Certos silenciamentos presentes apenas não foram ouvidos “ainda”, porque o outro não se dispôs a ouvi-los.

O papel deste trabalho foi justamente perceber essa inteligibilidade dentro dos discursos, aproximar os autores e suas experiências de pesquisa, fazendo-os perceber que é possível um diálogo sem desigualdade e sem excluirmos mutuamente. Sobre a interface, diante de tantos silenciamentos, pudemos criar novos mapas e concepções sobre a nossa temática. A partir dos autores, foram percebidas realidades presentes que, em aproximação com outros mapas simbólicos, fizeram com que a interface se desvelasse. Essa interface possui uma especificidade própria que só pode ser contemplada se as políticas educacionais do município repensarem a realidade, de forma que apontem em direção contrária à hegemonia presente nos outros discursos. São experiências credíveis que estavam silenciadas.

Finalizamos chamando a atenção para a importância de se produzir mais pesquisas sobre a Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo, visto que encontramos pistas desde a total invisibilização até aquelas que se constituem na materialização da interface. Isso evitaria outros períodos de silenciamentos e desenvolvimentos de novas percepções e práticas dentro do cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. Qual bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. In _____. ; MARTINS; I. O. R. **Prática Pedagógica Inclusiva: a diferença como possibilidade**. 2009.

BAPTISTA, C. R. Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores. In VICTOR, S.L; DRAGO, R; PANTALEÃO; E. **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**, São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

CAIADO, K.R.M. Educação Especial no campo: uma interface a ser construída. In: I Seminário de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul. **Anais...**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2010.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Aug. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** [online], vol.23, n.1-2. 1997.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JESUS, D. M.; ANJOS, C. BERGAMI, C. Z. Educação no campo e educação especial: o que pensam os gestores de educação especial. In: **Encontro de pesquisa em educação da região sudeste – pós-graduação em educação na região sudeste em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro, 2011.

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

_____. Interface da educação especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd 33. **Anais...** Caxambu, 2010.

PIRES, Ângela Maria, M. da M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, (Coleção educação em direitos humanos; v.4), 2012.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitada. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 777–815.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In, SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul** – São Paulo: Cortez\ aAz, 2010.

SANTOS, B. S. C; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendência e perspectiva pela educação pública no Brasil. In LOMBARD, J. C; _____. (orgs.). **História educação e transformação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOBRE OS AUTORES

(Ordem Alfabética)

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará–UEPA. Atualmente é professora na Universidade do Estado do Pará (UEPA) nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Integra a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Pesquisadora na Rede Educação Inclusiva na Amazônia Paraense e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE–EEs). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Amazônia – GEPEEAm.

Christiano Felix dos Anjos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013). Especialização em Educação Especial/Inclusiva (2015)Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES (2016).

Débora Teresa Palma

Pedagoga com Habilitação nas seguintes áreas: Magistério em Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais, Magistério em Educação Infantil, Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Estadual Paulista; Júlio de Mesquita Filho; – UNESP, Campus de Araraquara (2005). Especialização em Qualificação Profissional para o Atendimento de Alunos com Necessidades Educa-

cionais Especiais nas áreas das Deficiências Intelectual, Auditiva, Visual e Física pela Faculdade de Tecnologia Ciências e Educação, FATECE (2011). Mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista; Júlio de Mesquita Filho; – UNESP, Campus de Araraquara (2016). Atualmente é professora de Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de Araraquara.

Denise Meyrelles de Jesus

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1974), mestrado em Mestrado Em Educação – University of Iowa (1977) e doutorado em Doutorado Em Psicologia da Educação – University of California (1983)– Pós– doutorado em Educação Especial, USP (2002). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo.

Elisa Mariana Torres

Mestranda em Educação na Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) / Unicamp. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba (2015). Professora Adjunta na Rede municipal de Salto de Pirapora (2012). Membro do GIAPE Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais, coordenado por Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (DCHE – UFSCar campus Sorocaba– líder) e Prof^ª. Dr^ª. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa (DCHE – UFSCar campus Sorocaba – vice-líder).

Ilma Regina Castro Saramago de Souza

É graduada em Pedagogia e em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR – 2006 e 2010). Especialista em Psicopedagogia Clí-

nica e Institucional pela Faculdade da Amazônia (FAMA – 2010). Especialista em Educação Intercultural Indígena pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD – 2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD – 2014). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD – 2015). Atualmente é Professora Substituta na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPPP). Integra a equipe de professores e orientadores do Curso de Pós-Graduação – Lato Sensu – Especialização em Educação Especial da Faculdade de Educação da UFGD. Realiza estudos e pesquisas nas temáticas da Educação Escolar Indígena, Leitura e Escrita de alunos indígenas, Fracasso Escolar e Educação Especial. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

João Henrique da Silva

Bacharel e Licenciado em Filosofia. Possui Especialização em Direito Educacional pelo Centro Universitário Claretiano. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente, está finalizando Doutorado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, São Carlos). É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-EEs/UFSCar).

Juliana Mantovani

Graduada em Terapia Ocupacional, pelo Centro Universitário Salesiano de Lins (2000), com Especialização em Educação Especial pela Puc de Campinas (2003), Mestrado em Educação, também pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006) e Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos (2015). Atualmente é docente do Curso de Terapia

Ocupacional da Universidade do Sagrado Coração (USC, Bauru, SP) e líder e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial, Inclusiva e Diversidade.

Katia Regina Moreno Caiado - (Organizadora)

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de São Carlos.

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação com opção em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Faculdade de Educação da USP. Doutora em Educação com opção em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, Departamento de Ciências Humanas e Educação, área de Metodologia do Ensino de Arte, Corporeidade e Educação. Líder do GIAPE – Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais. Vice-líder do GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, liderado pela Prof^a. Dr^a. Mirian Celeste Martins. Vice-líder do GPForPP – Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores. Membro da FAEB – Federação de Arte/Educadores do Brasil. Membro do Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região.

Luiz Bezerra Neto

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor da Universidade Federal de São Carlos atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação – RECE – e da Revista de Educação – REVEDUC. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC – e coordenador do curso de pedagogia da terra da UFSCar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação.

Márcia Aparecida Lima Vieira

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (1999). Mestre (2001), Doutora em Educação (2006), Especialista em Extensão Universitária pela UFSJ (2013). Atua como professora da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, atuou como coordenadora de projetos de extensão universitária no NEPEP – Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (2001–2017). Desenvolveu projeto de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique, que impulsionou a elaboração da tese sobre Analfabetismo e Pobreza.

Maria Cristina dos Santos Bezerra

Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos DED/UFSCar. Possui graduação em Ciências Sociais pela Associação Limeirense de Educação (1996) Mestrado (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Professora do Programa de Pós-Graduação em

Educação/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação no Campo. Pós-graduanda em Ambiente e Sociedade na Universidade Estadual de Goiás, linha de pesquisa Dinâmica socioeconômica nos Ambientes urbano e rural.

Marilda Moraes Garcia Bruno

Possui Graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial (Ensino do deficiente Visual) pela Universidade de São Paulo USP (1986), Graduação em Letras pela Universidade do Sagrado Coração (1975), Especialização em Intervenção Precoce na Fundação Oftalmológica de Bueno Aires (Argentina), Mestrado no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (1999) e Doutorado em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (2005). Atualmente é professora Associada aposentada na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Pesquisadora da Linha Educação e Diversidade. Ex-líder do GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (2006–2016). EX-Diretora Científica da FUNDECT MS – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.

Relma Urel Carbone Carneiro

Possui graduação em Pedagogia – com habilitação em Deficientes da Audio-comunicação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), mestrado em Ciências: Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade de São Paulo (2002) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2006). Docente da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araquara com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Líder do GEPEEI – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Inclusiva e vice-líder do grupo de pesquisa Educação Especial: contextos de formação e práticas pedagógicas.

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Possui graduação em Pedagogia (2010) pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, mestrado em Educação pela UEL (2012) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos– UFSCar (2014). Pós doutorado em Educação pela UEL (2016). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Educação Especial no Campo
Organizadora	Katia Regina Moreno Caiado
Revisão	Lurdes Lucena
Páginas	167
Formato	A5
1ª Edição	Agosto de 2017

Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

O livro organizado por Katia Regina Moreno Caiado encara de frente a interface da educação especial no campo. É resultado de um intenso trabalho de pesquisa, discussões e debates nas Jornadas de Educação Especial no Campo, ocorridas entre 2010 e 2015, com pesquisadores e estudiosos dos diferentes segmentos que integram os povos do campo, além de representantes de movimentos sociais.

A discussão sobre Educação Especial no Campo não pode ser negligenciada pela universidade, dado que traz à tona uma problemática pouco discutida e, por isso mesmo, pouco pesquisada. Os autores reafirmam a vigência do silêncio, reforçada por essa falta de visibilidade tanto nas políticas educacionais quanto nos estudos acadêmicos. Como bem observado por Kátia Regina Moreno Caiado, em sua apresentação, as pessoas com deficiência enfrentam muitas barreiras, além desse silenciamento que parece ser proposital: são barreiras sociais, arquitetônicas e de comunicação, frequentemente materializadas na ausência de acessibilidade para a locomoção, a interação e a convivência social.

Luiz Bezerra Neto
Maria Cristina dos Santos Bezerra