

Eixo Temático

7. Educação Especial na Educação do Campo

Título

A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSIÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Autor(es)

Jaqueline Machado Vieira
Rodrigo Simão Camacho

Instituição

PIBID/CPIDES – FCT/UNESP
CAPES/UFMS

E-mail

jakquet@hotmail.com
rogeo@ymail.com

Palavras-Chave

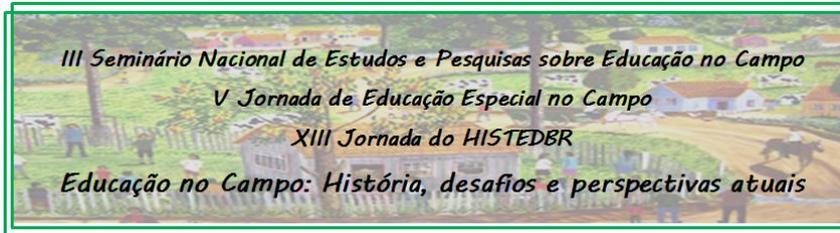
Educação do Campo; Educação Inclusiva e Salas de Recursos Multifuncionais

“Necessitamos de uma consciência histórica da situação do presente”. (FOCAULT, 1995, p.232).

Resumo

Num primeiro momento, neste artigo estamos apresentando um histórico da construção do debate da Educação do Campo no Brasil. A construção da Educação do Campo ocorreu devido à característica de exclusão social e educacional existente historicamente no campo brasileiro. No combate a esta exclusão, os movimentos socioterritoriais camponeses, que já vinham travando uma luta constante pela/na terra, passam a lutar também por uma Educação condizente com sua realidade. No segundo momento estamos relacionando a Educação do Campo com os processos de Inclusão no ensino regular. Partimos do princípio de que a Educação é um direito de toda população, incluindo, assim, as pessoas com deficiência. A Inclusão escolar é uma das conquistas que tenta minimizar a exclusão sofrida pelos deficientes que são discriminados em sala

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



de aula e, por muitas vezes, perante a sociedade de maneira mais geral. E, assim, faremos a integração do debate da Educação do Campo com o debate da Educação Inclusiva. Estamos partindo do pressuposto de que se a efetivação da Inclusão nas escolas urbanas ainda é bastante precária, para as escolas do campo, que sempre passaram historicamente por uma exclusão, ainda é mais precária. Em nossa pesquisa obtivemos dados a partir de uma experiência realizada “Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social” (CPIDES) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Presidente Prudente/SP por meio do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API). Nossa proposição central é de mostrar o trabalho desenvolvido dentro da Sala de Recursos Multifuncionais no CPIDES, para que possamos pensar na importância de estender esta experiência para as escolas do campo. Lembrando que os atendimentos gerados no CPIDES são singulares, e são desenvolvidos a partir do diagnóstico de cada educando, diferente da situação das escolas que trabalham com uma diversidade de educandos por sala de aula, entre estes, os educandos com alguma deficiência.

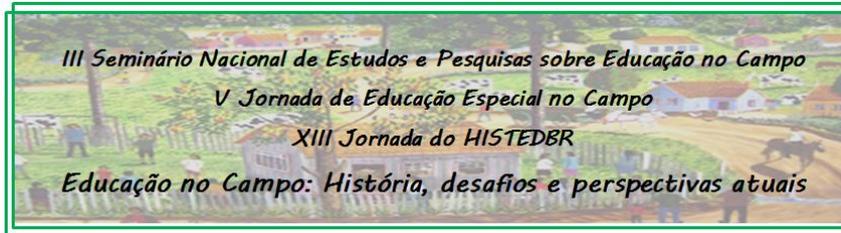
Texto Completo

O objetivo do artigo é o de refletir acerca dos processos metodológicos de Inclusão que ocorre no Centro de Promoção Digital e Social (CPIDES) e, assim, traçar algumas possibilidades de reflexão deste debate na perspectiva da Educação do Campo.

Neste artigo estamos apresentando um histórico da construção do debate da Educação do Campo no Brasil. A construção da Educação do Campo ocorreu devido à característica de exclusão social e educacional existente historicamente no campo brasileiro. No combate a esta exclusão, os movimentos socioterritoriais camponeses, que já vinham travando uma luta constante pela/na terra, passam a lutar também por uma Educação condizente com sua realidade. A territorialização do campesinato é a territorialização da Educação do Campo. É necessário conquistar territórios camponeses para se efetivar a Educação do Campo.

Partimos do princípio de que a Educação é um direito de toda população, incluindo, assim, as pessoas com deficiência. Vamos ressaltar neste artigo o discurso democrático no que diz respeito a ideologia da Inclusão. No Brasil, este debate ainda é muito recente, e para fazer tal entendimento dessa temática analisamos a utilização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Apesar de ser grande o desafio de encontrar as soluções que respondam a questão do acesso e permanência desses estudantes em sala de aula nas escolas, compreendemos que poderemos através dessa pesquisa levantar questões e contribuir na



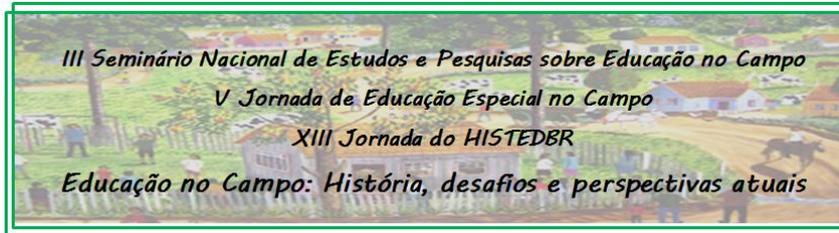
elaboração de conjunturas para a construção de uma Educação, mais especificamente, um Ensino de Geografia que, de fato, atenda as especificidades dos educandos na sala de aula das escolas presentes no campo.

Em nossa pesquisa obtivemos dados a partir de uma experiência realizada no “Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social” (CPIDES) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Presidente Prudente/SP por meio do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API). Os dados foram obtidos por meio de pesquisa-participante, tendo em vista que a autora Jaqueline Machado Vieira é uma estagiária do Centro, e por meio de entrevistas com os educandos.

A Educação do Campo e a sua História: a Inclusão Socioeducacional dos Sujeitos do Campo

A construção de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com a junção de algumas entidades que em 1998 formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Estas entidades que promoveram este movimento foram: *CNBB, o MST, a Unicef, a Unesco e a UNB* através do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência denominada *Por uma Educação Básica do Campo* ocorreu em Luziânia/GO em 1998 (NASCIMENTO, 2003; FERNANDES, 2004). Uma das principais concepções defendidas nesta conferência foi à necessidade de visualizarmos o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Então, os sem-terra foram pensando essa questão e discutindo-a com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas e ficou esboçada essa assertiva nessa Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* de 1998. Era necessário, primordialmente, estabelecer a importância que tem o campo para a partir daí refletirmos acerca de uma Educação do Campo (FERNANDES, 2004).

O primeiro motivo que dá início para a luta pela conquista de uma Educação do Campo é a realidade de exclusão no qual vivem os moradores do campo. Exclusão esta que fez com que os povos do campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses etc.) ficassem a margem dos avanços conquistados na educação pública. Carlos

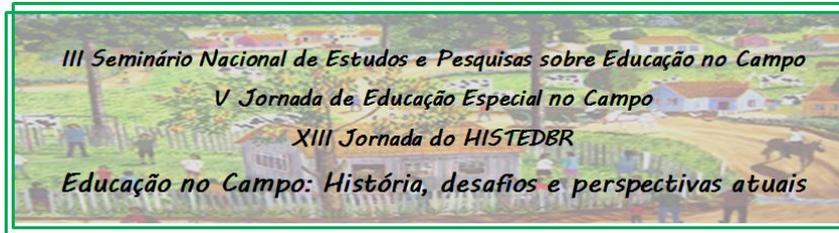


Rodrigues Brandão relata as condições precárias das escolas existentes nas regiões rurais.

[...] tudo o que há são pequenas construções de uma ou duas salas, encravadas em terras cedidas de sítios e fazendas: *escolas isoladas* e *escolas de emergência*, onde o qualificador dos próprios nomes oficiais dispensa qualquer outro adjetivo. [...]. (BRANDÃO, 1999, p.18, grifo do autor).

A realidade dos moradores do campo foi sempre de uma educação que não ultrapassava as séries iniciais do ensino fundamental. E a situação ainda era mais grave com relação aos sem terras. Havia (ainda há) uma grande quantidade de analfabetos no campo. A educação sempre esteve à margem da população excluída do campo (BATISTA, 1995). Apesar de estudos e dados de censos mostrarem uma expansão quantitativa do acesso à escola, ainda é alto as desigualdades sociais e regionais. Existe um índice elevado do número de analfabetos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Grande parte desta população analfabeta ou com baixa escolaridade são moradores do campo (PAIVA, 2004). No campo, cerca de 45% das crianças de 4 a 6 anos e 10% de 7 a 14 anos não frequentavam a escola em 2000. Três em cada dez jovens ou adultos que moravam nas áreas rurais eram analfabetos. Dos jovens entre 15 e 24 anos havia quase um milhão de analfabetos (IBGE, 2000 *apud* ANDRADE; DI PIERRO, 2004). A ausência de políticas públicas demonstra a forma de tratamento desigual e discriminatório com relação à população do campo. Esta ação negligente do Estado acarretou em problemas educacionais que perduram há séculos como: *analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas; defasagem idade-série; repetência e reprovação; conteúdos inadequados; problemas de titulação, salários e carreira dos seus mestres* e um atendimento escolar, na maioria das vezes, reduzido a *quatro primeiras séries do ensino fundamental* (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O princípio básico, portanto, para defendermos a necessidade da construção de uma Educação do Campo é o fato de estarmos partindo do pressuposto de que houve um processo histórico de *exclusão* dos habitantes do campo do processo educativo formal público. A falta de uma política pública direcionada a atender as necessidades



educacionais dos moradores do campo foi um dos fatores que influenciaram a existência de uma grande quantidade de analfabetos presentes no campo.

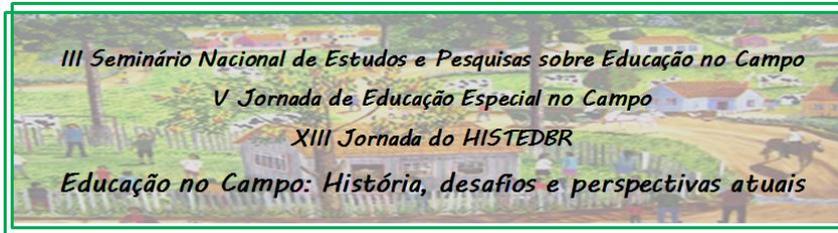
O movimento “*Por Uma Educação do Campo*” nasce para combater esta realidade de descaso. Descaso este tanto da Universidade quanto do Estado. O movimento *Por Uma Educação do Campo* começa a exigir dos órgãos governamentais o incentivo a políticas públicas e o financiamento de pesquisas relacionadas às questões educacionais no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; CAMACHO, 2014).

A exclusão social e educacional dos moradores do campo tem que ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses era inútil e supérfluo. O argumento era o de que a natureza do trabalho camponês (produção de alimentos a partir manejo com a terra para sua subsistência e a venda de excedentes para a população urbana) não prescindia de formação escolar nenhuma. O próprio modo de vida camponês, *a priori*, era a justificativa para a negação do acesso a educação para os mesmos. O que a ideologia das classes dominantes do campo pretendia com este argumento era naturalizar as desigualdades sociais e mascarar as diferenças de condições de acesso à educação formal. Estavam difundindo a ideologia de que pensar, ler, escrever e refletir é algo necessário e possível somente à elite dominante. Dito de outra forma: “[...] a educação foi vista como um processo desnecessário para aqueles/as que estavam emergidos num mundo onde *ler, escrever, pensar e refletir não tinha nenhuma utilidade e serventia*. [...]”.(NASCIMENTO, 2003, p. 2, grifo nosso).

A escola que estava no campo, mas que era uma escola ligada tradição ruralista da dominação, preparou o camponês para a subordinação ao capital de uma forma domesticadora e alienante. O resultado do processo de territorialização do capital no campo e urbanização acelerada, intensificada por uma educação rural domesticadora, foi o de desterritorialização de muitos camponeses e sua transformação em moradores de periferias urbanas, trabalhadores assalariados urbanos e boias-frias (BATISTA, 1995; FERNANDES, 2004; CAMACHO, 2008).

Faz-se necessário rompermos com esta ideologia dominante presente no Estado e na Universidade de que a educação oferecida para os povos do campo não tem

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015

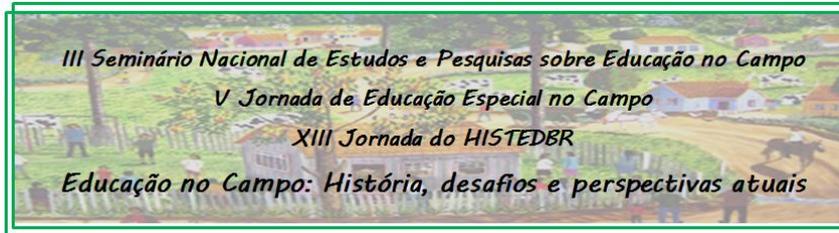


necessidade de ter boa qualidade, bastando às “primeiras letras”, uma escola de péssimas condições de infraestrutura com professores mal preparados e mal remunerados. Dito de outra maneira: “[...] A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”. (ARROYO, 2004, p.71, grifo nosso).

Apesar do reconhecimento da educação como um direito humano desde a década de 1980, este reconhecimento não chegou até o campo. Não houve a exclusão total dos habitantes do campo com relação a esta conquista, porém, este direito ficou apenas no nível abstrato do conceito de cidadania e não alcançou às especificidades concretas necessárias a realidade do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Em síntese, as razões primordiais que levaram a busca por um projeto de educação diferenciado, denominado de *Por Uma Educação do Campo*, era, de um lado, a marginalização social e educacional no qual viviam os moradores do campo na época. E esta situação de miséria, desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementavam com a ausência de políticas públicas para a educação no campo. E, de outro lado, a luta pela Educação do Campo se torna possível pelo fato de os movimentos socioterritoriais camponeses estarem construindo sua luta pela terra e por um outro projeto de desenvolvimento para a sociedade diferente do projeto do agronegócio (CALDART, 2005; CAMACHO, 2014).

Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem nos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. A necessidade de frear o capitalismo e sua destruição no campo é outra marca do processo de construção da Educação do Campo. É nesse contexto de contradições e lutas para a superação dessas contradições vividas no campo, que a educação surge como um elemento de resistência para auxiliar na luta pela terra e pela permanência na terra a fim de possibilitar a reprodução do camponês enquanto modo de vida e classe social (CAMACHO, 2008). Logo, a conquista da Educação do Campo é uma condição fundamental para o exercício da *cidadania dos povos do campo* (FERNANDES, 2004).



A Educação como Direito de Todos: o início da internacionalização do debate da Inclusão

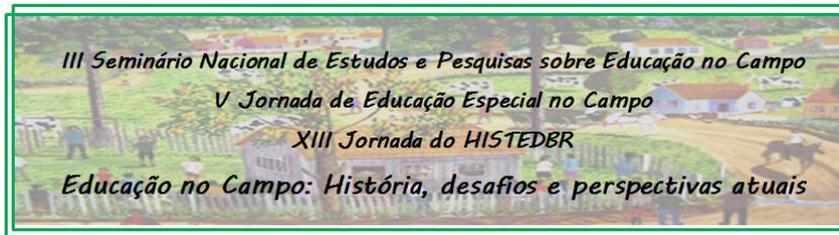
Peraino (2007) traz informações sobre a educação especial no início do século XX. De acordo com o autor, com o surgimento das instituições assistencialistas, houve de imediato a preocupação em prestar serviços a essa comunidade que assim necessitava de acesso a uma educação especial e, por assim, não se fortaleceu a preocupação de algo para além do atendimento assistencial. Somente posteriormente considera-se que a educação seria de extrema importância para todas as pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

Vemos a importância de aqui destacar a Declaração de Salamanca, escrita em 1994. Esta foi um documento marcante para a área da Educação Especial por reconhecer a seletividade do sistema escolar e advogar de forma incisiva pela necessidade de construção de “uma escola para todos”. Visando, assim, superar os preconceitos e auxiliar na construção de uma escola que objetive a permanência de todos. Vejamos o que diz o documento:

[...] os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re- doensaram a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações foram guiados. (UNESCO, 1998, p.01)

Os Estados, através de uma conferência nacional que revigoraram essa declaração, estão preocupados com a Educação efetiva para todos e carregam assim a responsabilidade de levar a educação de qualidade, não deixando de atender as crianças especiais, visando a inclusão dessas no ensino regular de fato. Essa declaração, portanto, visa afirmar que todas estas crianças precisam permanecer em redes de ensino regular e, assim, deve ser levantada para cada uma delas suas reais peculiaridades e dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, visto que todas são únicas e apesar de sua forma de se relacionar e seus interesses possam ser bem diferentes dos demais, estes

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



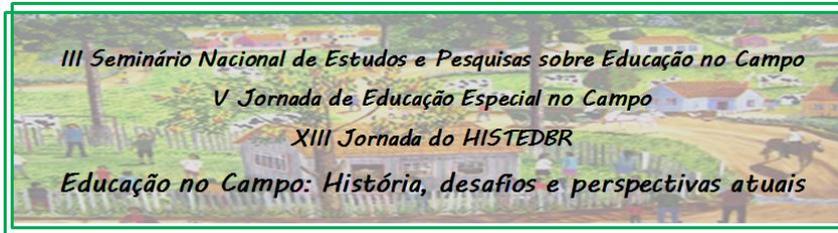
devem ser respeitadas em suas especificidades. Isto nos remete novamente a Declaração de Salamanca que proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1998, p.01).

Como já citamos em escala global, através da declaração de Salamanca, veremos agora a exemplo o caso do Brasil, que mesmo sendo recente o debate desta causa por aqui, é extremamente importante entendermos como se deu a evolução da conquista da Educação Especial. Sendo assim,

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 74.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (BRASIL, 2008).

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



Na atualidade, como ponto de partida para o entendimento do direito legal acerca da Educação Especial/Inclusiva, necessitamos da compreensão de algumas leis colaborativas e essenciais que podem ser entendidas como conquistas para a Inclusão, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. No capítulo V, “Da Educação Especial”, em seus artigos 58, 59 e 60, diz o seguinte:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – 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;

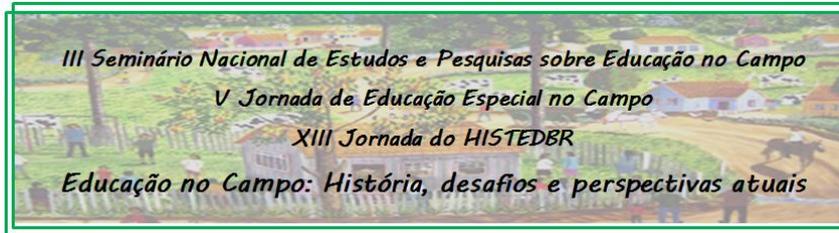
IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Esta lei nos permite conceituar legalmente o que é a Educação Especial/Inclusiva e tê-la como parâmetro para reconhecermos o que, de fato, tem sido cumprido nas Escolas. De acordo com o documento: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a Educação Especial sobre a perspectiva da inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do



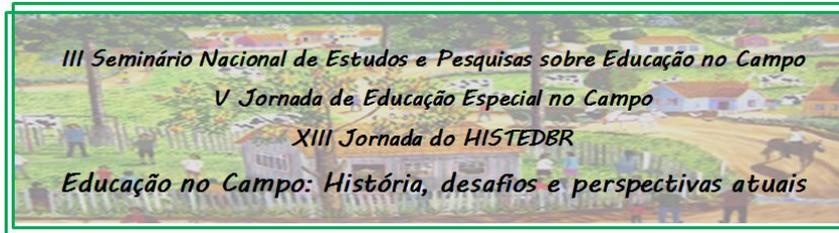
direito de todos os alunos de estarem juntos em sala de aula, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Precisamos assim reconhecer os avanços mesmo que ainda poucos, mas provindos de muitas lutas sociais de todos aqueles que acreditam e assim militam para a mudança dessa educação posta no Brasil (BRASIL, 2008, p.5).

Conforme nos remete Lopes e Fabris (2013, p. 212), a inclusão,

[...] Se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na modernidade - por exemplo mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas- se expandam no tecido social. Dessa forma, inclusão como imperativo implica, pelo seu carácter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhum instituição ou órgão público possa dela declinar.

Devemos fazer uma reflexão sobre as diversas formas de discriminação que tantos educandos deficientes vêm passando nas salas de aula, ou até mesmo fora delas. Existem ainda diversas práticas adotadas de forma errônea no processo ensino-aprendizagem por professores que não são bem formados, ou pelas famílias, que ora superprotegem seus filhos, ora os abandonam. Estas devem ser investigadas e trabalhadas numa perspectiva de alterá-las. Contudo, para isto, a prática da inclusão, deve abarcar a todos em distintos tempos e espaços e não apenas ocupar um status de imperativo do Estado, a fim de tornar-se uma estratégia contemporânea mais potente para que o ideal da universalização dos direitos em suas especificidades seja visto com uma possibilidade (LOPES; FABRIS, 2013).

Para compreendermos melhor as políticas de inclusão, é importante conceber que esta perspectiva nasce na constituição Federal de 1988. Segundo Lopes e Fabris (2013), essa constituição, cuja elaboração de muitos itens se deveu a força dos movimentos sociais, vem para aumentar os direitos das pessoas com alguma deficiência,



bem como assinar o compromisso com uma educação inclusiva para todos, tendo o Estado como o provedor destes direitos. Nesta perspectiva, as...

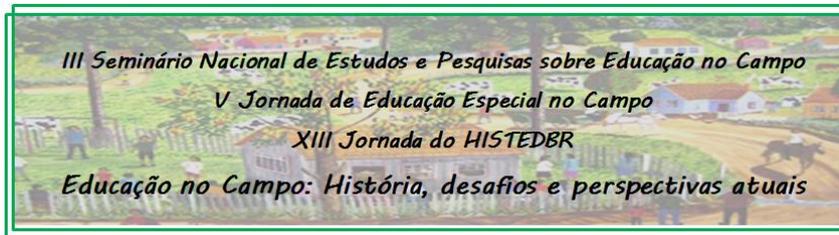
Políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalização ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto a população que se quer governar ou junto a população que está sob risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder). (LOPES; FABRIS, 2013, p.9).

Contudo, se faz necessário fazermos uma crítica no sentido de que ainda não ultrapassamos com estas políticas os limites do neoliberalismo. A Educação Inclusiva não pode ficar refém de um Estado que é subordinada a lógica do capital. Um Estado liberal conservador que segue a um capitalismo de inspiração Keynesiana. Temos que refletir: O que é o educando especial para este Estado? A proposta seria apenas de uma inclusão para atender as demandas do capital? Neste sentido, não tem como falarmos de inclusão sem citar as políticas neoliberais que agrega toda sociedade normatizando-a e particularizando seus devidos ideais (LOPES; FABRIS, 2013).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)

No Brasil, temos ocorrendo, simultaneamente, diferentes formatos de ensino-aprendizagem desta modalidade de Educação. Vamos destacar, enquanto metodologia, a importância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que auxiliam os educandos com diversas patologias por meio de ensino-aprendizagem com materiais qualificados e específicos para cada particularidade. Esse trabalho é realizado uma ou duas vezes por semana e visa prestar devido apoio ao professor da sala regular.

Precisamos aprofundar nossa compreensão de que toda escola necessita de procedimentos e qualificação institucional para poder satisfazer e aprimorar todas as dificuldades que esses educandos especiais necessitam, e para que isso ocorra, não podemos segregar esse ambiente e sim inseri-lo com atendimentos diferenciados que possam ocorrer internamente nesse espaço educacional chamado de “sala de aula”. As Salas de Recursos Multifuncionais devem permanecer em todas as escolas, pois ela tem o papel importante e conjuntural de levantar as dificuldades e ressaltar as habilidades

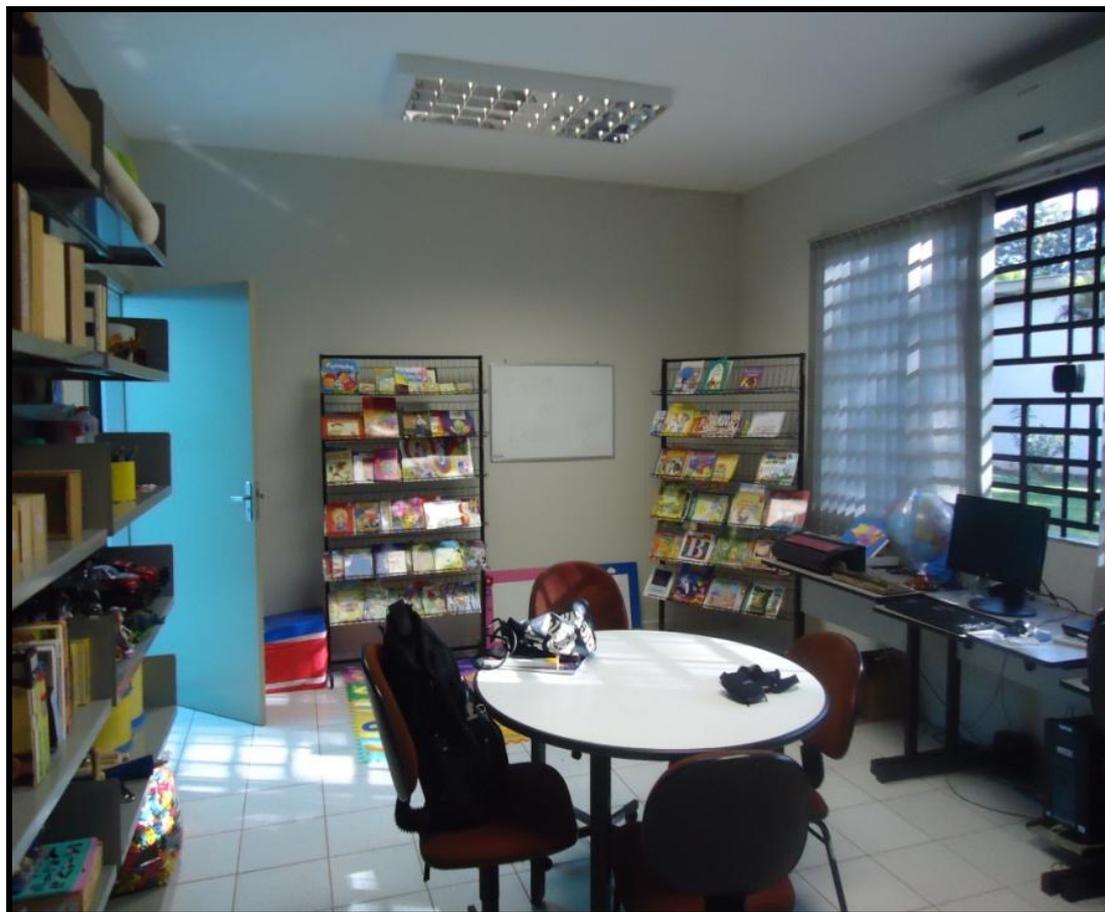


desses educandos com necessidades, que é de extrema importância para sua formação integral (PERAINO, 2007).

Em nossa pesquisa obtivemos dados a partir de uma experiência realizada no “Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social” (CPIDES) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Presidente Prudente/SP por meio do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API). No CPIDES são realizados atendimentos similares ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento ou suplemento de atividades escolares, não se tratando de atividades de reforço. Nestas atividades, utilizam-se recursos pedagógicos acessíveis ligados a Tecnologia Assistiva (TA). As atividades realizadas são direcionadas de acordo com a patologia e interesses do estudante, pois o grupo de estagiários (estudantes de graduação que participam do “Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão” - API), atende educandos com diversas deficiências distintas.

Antes de iniciar os atendimentos realizamos entrevistas estruturadas junto aos responsáveis pelos respectivos estudantes para levantamento de informações norteadoras para a elaboração do plano de atendimentos. Também é assinada pelos pais uma autorização para eles estarem conscientes a autorizarem o uso da imagem e informações por meio impresso, eletrônico ou digital para publicações de artigos acadêmicos. Os dados coletados e a vivência com os estudantes norteiam a elaboração dos atendimentos, que visam desenvolver suas habilidades e minimizar suas dificuldades. Com relação aos estagiários, estes devem apresentar um relatório semanal e mensal ao grupo descrevendo a forma de progresso do educando. A partir disso elaboramos uma lista de materiais relacionados aos conteúdos escolares que se encontram materializados por meio de jogos de madeira ou digitais, livros de histórias e de alfabetização etc. que serão utilizados para realização dos atendimentos. Os atendimentos geralmente são realizados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) (podemos visualizar esta sala na **Foto 01**) e no laboratório de informática do CPIDES (BRUCHMAM; SCHLÜNZEN, 2010).

Foto 01- Sala de Recursos Multifuncionais.

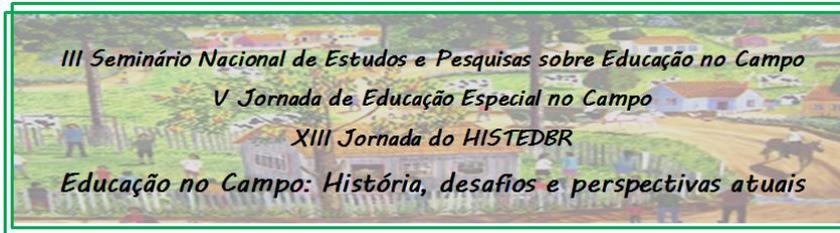


Fonte: Trabalho de Campo CPIDES (2013).

Os Desafios para um Ensino de Geografia na Perspectiva da Inclusão

Verificamos que essa ideologia baseada na perspectiva inclusiva, está inserida num âmbito de escalas geográfica bem maior e cabe toda essa mudança em todas as escolas de ensino regular que ainda não se adaptaram ao modelo de inclusão. Partindo desde seu formato físico até mesmo na postura de todos que ali fazem parte conjuntural desse ambiente educacional. Isso contribui para pensarmos na mudança educacional das escolas brasileiras, também, para a formação desses professores que irão levar o ensino a esses educandos portadores de necessidade especiais. Mas, sem essas devidas e iniciais mudanças ficará difícil tal aplicação de suas metodologias para todos portadores conseguirem um ensino de qualidade, tanto na cidade quanto no campo.

Outra perspectiva que deve aqui ser ressaltada é que apenas a presença física do educando na escola, não quer dizer que de fato ele esteja incluído, ou seja, esse



ambiente tem que estar totalmente adaptado, com total acessibilidade, além de que os professores devem possuir formação adequada e especializada, com metodologias de ensino, de qualidade e que atendam esses educandos com necessidades especiais, que possam assim além de auxiliá-lo, mas do que isso, possa educa-los de forma objetiva e satisfatória para com seu mundo vivido (PERAINO,2007; EFFGEN; JESUS, 2012).

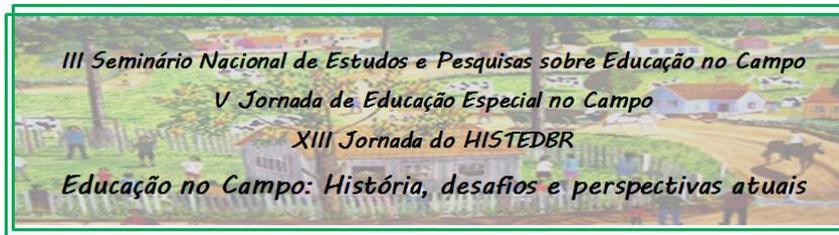
Partimos da premissa de que a condição primordial para que os educadores em Geografia compreendam as especificidades dos educandos seja a formação em Educação Especial como parte integrante da formação inicial e continuada desses professores de Geografia (CALLAI, 2011; ANDRADE; CALLAI; NUNES, 2013).

Toda leitura de mundo é fundamental para todos nós, que vivemos em sociedade. Daí a importância da Geografia, também, para os deficientes. É de extrema importância para nós, como educadores de Geografia em sala de aula, propor uma organização pedagógica com diversas atividades que possibilitem reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os estudantes, nem segregá-los (PICCOLO; MENDES, 2013). É imprescindível que os educadores tenham compreensão, paciência e muita força de vontade para mudar essa situação, sendo necessário desenvolver atividades que exercitem e capacitem o estudante em suas potencialidades e habilidades naquilo que de melhor possam realizar (EFFGEN; JESUS, 2012). Nesse contexto, o estudante com necessidades especiais também necessita ser questionado e avaliado. Tendo a clareza de que sua avaliação não poderia ser igual aos demais, pois seu aprendizado deverá ser baseado conforme seu tempo e ritmo (HUMMEL; VITALIANO, 2010).

Também, é preciso motivação e muita criatividade, pois “o diferente” sempre incomoda em nossa sociedade, e para haver a inclusão, de fato, é preciso também gerar atividades aos demais estudantes em sala de aula (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Sendo assim, se faz necessário entendermos como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da Educação Especial/Inclusiva, bem como afirmar a necessidade de fomentar este debate na formação de professores seja do campo ou da cidade.

Cabe-nos entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-



práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação. (EFFGEN; JESUS, 2012, p. 20).

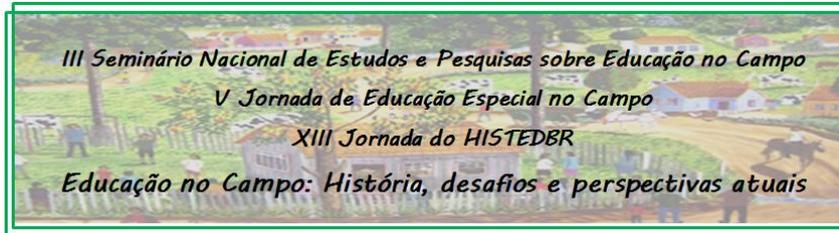
Considerações Finais

Podemos afirmar que a Educação do Campo é o projeto camponês de educação. Significa a resistência política e cultural do campesinato. A consolidação das experiências de Educação do Campo demonstram a territorialização da luta dos movimentos camponeses. A Educação do Campo nos permite visualizar um projeto de sociedade alternativo ao hegemônico. Buscando acabar com a exclusão social e educacional que sempre imperou no campo brasileiro. Demonstrando que ler, pensar, refletir, escrever etc. é uma necessidade e um direito de todos, apesar de ter sido sempre negado aos povos do campo. Logo, a conquista da Educação do Campo é uma condição fundamental para a cidadania dos povos do campo.

Todavia, para a consolidação desse projeto de maneira plena, é necessário ainda a inclusão dos educandos-camponeses-deficientes nesta educação. Para isto, é significativo o avanço de pesquisas nesta temática que se consolidem enquanto políticas públicas de inclusão educacional no campo. Observamos que a falta de se colocar em prática as devidas políticas públicas de educação em nosso país faz com que a inexistência da educação inclusiva seja refletida no que se refere ao ambiente escolar seja ele urbano ou rural.

Precisamos, de fato, reavaliar todas essas formas de inserção do educando especial nas escolas, sejam elas do campo ou da cidade, pois a perspectiva inclusiva, quando não atendida às premissas mínimas, pode comprometer nos rendimentos desses educandos e ainda por cima os desmotivarem a integração. Por fim, tal prática seria uma agressão a eles e não um papel inclusivo e igualitário a todas aos portadores de necessidades especiais.

Precisamos aqui lembrar que as pessoas com necessidades especiais também vivem no campo, e não apenas na cidade e, ambas, sem qualquer tipo de discriminação, necessitam possuir uma educação básica de qualidade. De nada aqui adianta colocarmos em pauta a discussão sobre a inclusão no campo, se de fato todas essas posturas não são tomadas precisamente, pois incluir tem que ser desde o espaço físico até mesmo a



formação o profissional como ferramentas de trabalho e, assim, então, poderemos iniciar o debate de inclusão na escola urbana ou rural de fato.

A escola, seja ela na área rural ou urbana, precisa, antes de tudo, oferecer um ambiente favorável para os educandos deficientes para que desse modo possa contribuir com seu desenvolvimento intelectual-cognitivo (VITALLIANO; DALL'ACQUA, 2010). Assim, toda e qualquer forma de trabalho com a Educação especial, sobre a perspectiva da inclusão, é de extrema relevância e nós educadores precisamos, de fato, na prática, efetivarmos esta experiência educativa.

Referências

ANDRADE, Elisabete; CALLAI, Helena Coppetti; NUNES, Sérgio Claudino loureiro. **Formação continuada: para quê?**. Disponível em: <<http://cfcul.fc.ul.pt/projectos/cidadania/coloquio/Comunicacoes/ElisabeteAndrade.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 19-54.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: _____ (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

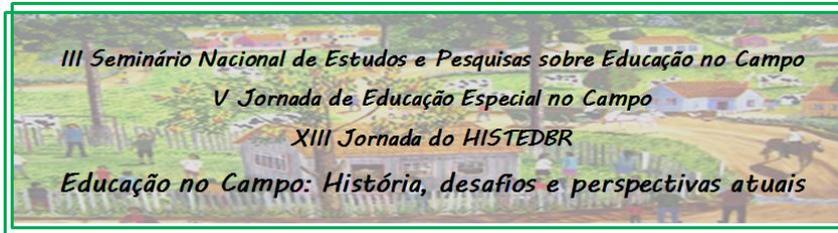
ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-86.

BATISTA, Luiz Carlos. **Cadernos de formação: uma contribuição à formação do professor de geografia e a sua atuação em zona rural**. Aquidauana: UFMS, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRASIL. Ministro da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).



CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 05).

CALDART, Roseli Salete. **Momento atual da educação do campo**. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>>. Acesso em: 02 jul. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica de America Central**: Número Especial Egal Costa Rica, 2º semestre. p. 1-20, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

DAA”ACQUA, Maria Júlia Canazza; VITALIANO, Célia Regina. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **A formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p.17-31.

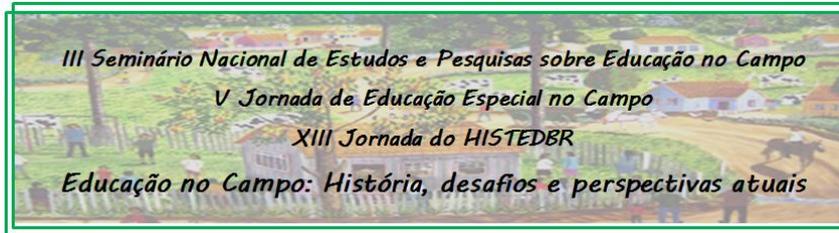
FERNANDES, Bernardo Mançano. Apresentação. In: PEREIRA, J. H. V.; ALMEIDA, R. A. (Org.). **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: UFMS, 2008. p. 135-160. (Fontes Novas).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 20 mai. 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. (1995). Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/o-sujeito-e-o-poder.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015



FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HUMMEL, Eromi Izabel; VITALIANO, Célia Regina. A formação de professores para uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **A formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p.113-159.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e Tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO TEÓFILO Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva** formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p.17-25.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 89-100.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli Prieto. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

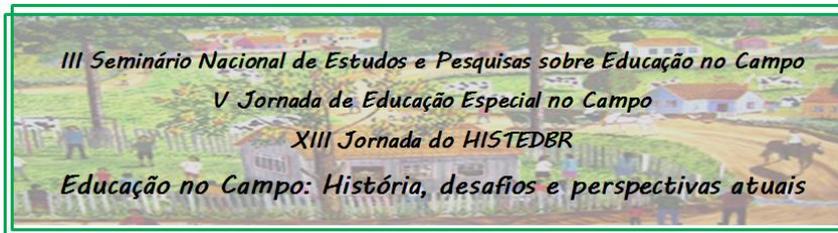
MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. [Trabalhos apresentados], [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



PERAINO, Mariangela Alonso Capasso. **Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural:** um estudo de caso. 2007. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2007.

PICOLLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação e Sociedade:** Revista de Ciências da Educação, Campinas, v.34, n.123, p.459-475, abr./jun. 2013.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Considerações finais e perspectivas futuras. In: _____. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor:** criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo. p. 220-239.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais-1994.** [S.l.]: UNESCO, 1998.